



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

시민참여교육 프로그램 개발의
개념과 난점

2017년 8월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

김 재 응

시민참여교육 프로그램 개발의 개념과 난점

지도교수 한 승 희

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2017년 4월

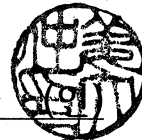
서울대학교 대학원
교육학과 평생교육전공
김 재 응

김재응의 석사 학위논문을 인준함
2017년 6월

위 원 장 강 대 중

부위원장 최 선 주

위 원 한 승 희



국문초록

본 연구는 참여민주주의 패러다임에서의 시민교육이 교육프로그램으로 구조화되는 과정의 특성과 난점을 밝히는 것을 목적으로 했다. 참여민주주의는 민주주의를 정치제도에 국한시키는 자유민주주의의 한계를 극복하기 위한 정치적 기획으로, 생활세계에서의 시민참여를 통해 끊임없이 재구성되는 민주주의를 의미한다. 자유민주주의에 기반한 시민교육은 개인의 시민의식, 능력, 덕성을 함양시키는 교육으로 규정되어 왔다. 이는 계몽주의적 오류를 내재함과 동시에, 민주주의의 진화와 역동을 담지할 수 없다는 한계를 내재한다. 반면, 참여민주주의 패러다임에서의 시민교육은 시민참여를 촉진시킴과 동시에 시민참여가 이뤄지는 장(場)으로서, 민주주의의 변화를 지향하는 교육으로 정의된다. 본 연구는 기존의 시민교육과 구분되는 개념으로서 참여민주주의에서의 시민교육을 ‘시민참여교육’으로 포착했다.

최근 시민교육과 시민참여의 개념적 접합을 조명한 연구들이 이뤄지고 있지만, 실천현장에서의 시민참여교육에 대한 경험연구는 미흡한 실정이다. 무엇보다도, 시민참여교육이 실천활동으로 구조화될 때, 교육의 목적, 주체, 내용, 방법 등이 어떻게 구체화될 수 있는지에 대한 논의는 찾아보기 어렵다. 본 연구는 이러한 문제의식에 기반하여 시민참여교육 프로그램개발 사례를 통해, 시민참여교육의 철학이 교육프로그램으로 구조화되는 과정의 특성을 밝히고, 그 난점을 명명함으로써 극복가능성을 모색하고자 했다.

본 연구는 탐색적 사례연구로서, 서울시 A구와 B대학교의 협업으로 진행된 <시민학교> 프로그램개발과정을 연구사례로 설정하고, 이에 대한 분석을 통해 다음과 같은 연구문제에 답하고자 했다. 첫째, 시민참여교육 프로그램의 기획과정에서 시민참여교육의 원리는 어떻게 구조화되는가? 둘째, 시민참여교육 프로그램의 구체적인 교육활동이 설계되는 과정의 특성은 무엇인가? 셋째, 시민참여교육 프로그램이 개발되는 과정에서의 난점은 무엇인가?

<시민학교> 프로그램은 서울시 A구청이 ‘지역민주주의’ 구현을 위한 교육 프로그램을 B대학교에 요청함에 따라 개발되었다. 기획단계에서는 시민참여교육의 철학적 토대와 <시민학교> 프로그램의 운영원리를 구축하는 작업이 이

뤄졌다. 우선, 개발자들은 기존 시민교육의 한계를 학습단위로서의 개인, 일방적 강의형 방법, 교육목표로서의 고정적 시민 상(像)으로 규정하고, 이와 차별화된 시민참여교육의 원리를 정립했다. 주체성, 집단, 참여를 중심으로 시민의 개념이 재구성되고, 학습과 민주주의의 관계의 재설정을 통해 시민참여교육의 원리가 정교화되었다.

<시민학교> 프로그램의 구체적인 목적을 설정하는 과정에서는 개발자들 간의 관점차가 나타났지만, 프로그램을 조건 짓는 ‘지역 민주주의’의 맥락에 집중함으로써 <시민학교>의 목적은 ‘학습자들의 지역공동체 참여 경험을 통한 지역의 변화’로 합의되었다. 이러한 목적에 더해, <시민학교> 프로그램은 다음과 같이 ‘경험의 공간’으로 구성되었다. 우선, 민주적 가치를 훼손할 위험성이 있는 행위나 언어를 경계하고, 프로그램 전반을 관장할 수 있는 민주적 규칙체계가 설정되었다. 그리고 비판적 시민교육의 모델을 기반으로 통합성, 순환성, 관계학습을 강조한 학습경로가 확정되었다. 이처럼 교육프로그램이 ‘민주주의 경험’의 공간으로 구성되었기에, 교육자의 역할은 ‘내용전문가’보다는 ‘과정전문가’로 규정되었다.

과정전문가의 역할을 기준으로 강사가 섭외된 이후, <시민학교>의 구체적인 교육활동이 설계되었다. 그 과정에서의 특성은 다음과 같은 세 가지로 나타났다. 첫째, 강사들은 ‘참여’의 의미를 다층적으로 해석하고, 프로그램의 목적을 변용하여 각각의 강좌목표를 구체화했다. 둘째, 학습자들의 참여를 이끌기 위한 공간으로서 교육활동이 구조화되었다. 강사들은 교육활동이 시작되기 전, 참여자들 간의 상호신뢰를 교육활동의 전제조건으로 보고, 교육자와 학습자, 학습자들 간의 관계형성을 위한 장치들을 배치했다. 그리고 물리적 공간, 정서적 편안함, 다양성 존중을 강조함으로써 참여가 원활히 이뤄질 수 있는 분위기를 형성하는 데 주력했다. 셋째, 시민참여 경험 자체가 교육활동으로 구조화되었다. 민주주의 경험이 교육 프로그램 내에서 이뤄질 수 있도록, 대부분의 교육활동이 의사결정과정으로 구성되었다. 그리고 보다 적극적인 방식으로 일상세계와 교육프로그램의 경계를 허물고자, 교실을 벗어나 지역사회의 이웃들과 직접 대면을 요하는 교육활동도 설계되었다.

시민참여교육 프로그램이 기획되고 설계되는 과정은 선형적인 단계에 의해

정합적으로 이뤄지기보다는 끊임없이 역동했다. 그 역동의 과정에서 다음과 같은 난점들이 나타났다. 우선, 학습자 구성의 딜레마가 부상했다. <시민학교>는 ‘학습자 참여’가 프로그램의 중심축으로 설정되었기에 학습자의 구성이 여타 프로그램보다 중요한 이슈로 자리 잡았다. 그러나 현실적인 조건으로 인해 이질적인 학습자 구성이 이뤄졌고, 학습자들의 다양한 요구와 특성들을 프로그램 계획에 반영하는 과정에서 교육 프로그램의 방향성이 흔들렸다. 두 번째 난점은 ‘시민참여’와 ‘교육프로그램’의 긴장관계이다. 시민참여는 생활세계에서의 공동체 참여를 의미하지만, 교육프로그램은 제약된 시공간을 기반으로 한 계획된 커리큘럼이며, 구조화된 경험을 제공하는 가상공간이라는 점에서 근본적인 한계를 지녔다. 마지막으로, 시민참여교육 프로그램의 결과에 대해 개발자, 지자체, 강사 간의 상이한 기대가 뚜렷하게 나타났다. 이는 시민참여교육 프로그램을 통한 개인, 지역 단위의 변화를 단기간에 확인하기 어렵다는 점으로부터 기인했다.

본 연구는 <시민학교> 프로그램이 구조화되는 과정을 면밀히 기술하여 시민참여교육 프로그램개발의 독특한 특성과 난점을 포착하고자 했다. 장기간의 기획과정을 통해 개발된 <시민학교> 프로그램은 실험적인 사례로서, 이는 시민교육의 원리를 재편하는 과정이었다. 그러나 그 과정에서 교육프로그램의 내적 논리만으로는 해결되기 어려운 난점들이 나타났다. 따라서 본 연구는 시민교육의 원리를 장기적 차원에서 구축하고 이를 개별 프로그램과 이을 수 있는 ‘사회적 플랫폼’을 제언함으로써 그 극복가능성을 모색하고자 했다. <시민학교> 프로그램개발을 시민참여교육 프로그램개발 일반으로 확증시키기는 어렵지만, <시민학교> 사례에 대한 연구가 기존 시민교육과 시민참여교육 프로그램개발의 경계를 선명히 구획했다는 점은 분명하다. 따라서 본 연구는 향후 시민참여교육 실천현장에 이론적 토대를 제공하고, 시민교육 담론의 방향성을 제시하는 초석이 될 수 있을 것이다.

주요어 : 시민참여교육, 참여민주주의, 지역민주주의, 교육프로그램개발, 능동적 시민성

학 번 : 2015-21569

목 차

I. 서론	1
1. 문제제기	1
2. 연구목적 및 연구문제	5
3. 연구방법	7
(1) 연구방법 : 질적사례연구	
(2) 연구사례	
(3) 자료수집방법	
(4) 분석과정	
(5) 윤리적 고려	
II. 이론적 배경	17
1. 시민교육의 담론지형	17
(1) 학교체제 기반 시민교육의 한계	
(2) 시민교육을 구획하는 개념적 경계	
(3) 시민성에 대한 이론적 쟁점	
2. 시민참여교육에 대한 논의	23
(1) 시민참여교육의 정의	
(2) 시민참여의 의미	
(3) 시민참여와 시민교육	
3. 교육프로그램개발에 대한 논의	28
(1) 교육프로그램개발의 개념	
(2) 교육프로그램개발의 이론적 쟁점	
III. 시민참여교육 프로그램의 기획과정	33
1. 시민참여교육의 철학적 토대 구축	33
(1) 경계짓기 : 기존 시민교육과의 차별화	
(2) ‘시민’ 개념의 재구성	
(3) 시민참여교육의 원리 구조화	
2. 시민참여교육 프로그램의 방향 설정	44

(1) 프로그램의 목적에 대한 관점의 충돌	
(2) 맥락에의 집중 : 지역 민주주의	
3. 시민참여교육 프로그램의 운영원리 구체화	50
(1) ‘경험공간’으로서의 교육프로그램 구성	
(2) 교육자의 개입방식에 대한 합의	
IV. 시민참여교육 교육활동 설계의 특성	57
1. 프로그램 철학 및 운영원리의 변주	61
(1) ‘참여’에 대한 다층적 해석	
(2) 강좌의 목표 구체화	
2. 참여를 이끄는 ‘공간’의 기획	68
(1) 학습자와의 관계 형성	
(2) ‘분위기’의 형성	
3. 시민참여 경험의 설계	77
(1) 교육프로그램 내에서 ‘흐르는’ 민주주의	
(2) 일상과 교육활동 잇기	
V. 시민참여교육 프로그램개발의 난점	85
1. 학습자 구성의 딜레마	85
2. ‘시민참여’와 ‘교육 프로그램’의 긴장관계	89
3. 교육프로그램의 결과에 대한 상이한 기대	95
VI. 논의 및 결론	99
1. 논의	99
(1) 시민참여교육 프로그램개발 : 시민교육 원리의 재편과정	
(2) 시민참여교육 프로그램개발의 난점과 극복가능성	
2. 결론	104
참고문헌	107
Abstract	115

표 목 차

<표 I-1>	참여관찰 주요일정	11
<표 I-2>	심층면담 목록(개발자, 강사)	13
<표 I-3>	심층면담자 정보(강사)	13
<표 III-1>	<시민학교> 교육프로그램의 기본방향	49
<표 III-2>	<시민학교> 프로그램의 규칙체계	51
<표 IV-1>	<시민학교> 프로그램 공통과정 - 마음 민주주의	58
<표 IV-2>	<시민학교> 마을의제개발팀 양성과정	59
<표 IV-3>	<시민학교> 민주시민 퍼실리테이터 양성과정	60

그 립 목 차

<그림 III-1>	비판적 시민교육 모형에 기반한 시민참여교육의 경로	52
<그림 III-2>	시민참여교육의 경로(개발자 간 합의)	53

I. 서론

1. 문제제기

오늘날 ‘시민교육’은 사회 도처에서 일상적으로 강조되고 있는 개념이다. 학교라는 제도적 공간뿐만 아니라 세계시민교육, 다문화시민교육, 지역시민교육 등 생활세계에서 시민교육에 대한 조명이 이뤄지고 있다. 이는 시민교육을 조건 짓는 ‘민주주의’라는 가치체계의 역동성과 그것이 내재한 다양성을 학교제도만으로 관리하는 방식이 한계에 직면했기 때문이다(김신일, 1994). 프랑스의 정치사회학자 토크빌(Tocqueville)이 지적했듯이, 민주주의는 특정 정치체제라기보다는 일종의 사회적 상태에 가까운 개념이다(최장집, 2010:10). 즉, 민주주의는 기계적 절차나 방식으로 환원될 수 없는, 사회 전반에 걸쳐 뿌리 내린 가치체계를 의미한다. 가치체계란 한 사회가 작동하는 데 있어서 가장 우선적인 원리가 되는 가치, 신념들의 정합적인 그물망이다. 민주주의는 여타 가치체계들과는 구분되는, ‘확장성’이라는 고유한 특질을 지니고 있다. ‘확장성’은 하나의 체계가 내적 정합성을 유지하되, 그 외연을 지속적으로 확장할 수 있는 형질을 의미한다. 예컨대, 민주주의는 체계 자체가 지니는 내적 정합성을 훼손하지 않고도 ‘민주주의를 반대하는 견해’까지도 포용할 수 있기에(Harris, 1998), 그 외연을 확장할 수 있는 가능성을 지닌다. 이를 통해 민주주의는 고정된 상태가 아니라 끊임없이 역동하는 체계로서 발전해왔다. 따라서 민주주의는 사회가 도달해야 하는 ‘이상향’이기보다는 지속적으로 변화하는 역사적 구성물이라 할 수 있다. 그리고 이러한 민주주의를 구성하는 주체가 오늘날 ‘시민’으로 명명된다.

역사적으로 시민을 규정하는 방식은 끊임없이 변화해왔다. 중세의 귀족정에서 시민은 정치 참여권을 지니는 특정 집단만을 의미했던 반면, 민주주의 체제

에서 시민은 정치사회적 주체로서 사회 구성원 전체를 포괄하는 개념이다. 따라서 오늘날 시민은 ‘개인’이 아니라 민주주의 사회에서 자치권을 지닌 집합적 주체를 의미하며, 시민성은 그 주체의 정체성을 가리킨다(송호근, 2015). 시민이라는 존재를 구성하는 중핵적인 전제는 ‘자치권’이라는 점에서 시민성은 공동체의 ‘관습’과는 구분된다. 자치권은 ‘자율성’의 토대 위에서 성립가능한 개념이기에 기존의 문화, 질서, 풍습과 등치될 수 없다. Mead(1912)는 일찍이 이러한 시민성을 개인의 차원에서 ‘획득’될 수 없는 개념임을 지적하며, 공동체가 갖는 규범, 공동선, 지향에 의존하는 ‘사회적 자아’로 정의했다. 사회적 자아란 개개인의 자아가 사회 안에서 상호작용하는 ‘과정’을 의미한다. 따라서 시민성의 구체적인 내용은 지속적으로 변화하며, 공동체에 따라 그 특성이 상이하다. 시민성은 다양한 사회체계, 제도, 운동을 경유하여, 공동체의 구성원들에 의해 습득, 전환, 창조된다. 이처럼 시민성의 형성을 가능케 하는 총체적 과정을 ‘시민학습’으로 포착할 수 있으며, 시민교육은 이러한 시민학습에 대한 교육적 개입을 의미한다.

그동안 시민교육 담론 지형에서는 시민성의 개념을 밝히고, 이를 토대로 시민교육의 실천방향을 제언하는 논의가 주요하게 이뤄져 왔다(전득주, 1999:43; 박수명, 2005; 조상식, 2009). 이 논의들은 시민성을 인성적 자질, 시민의식, 능력, 덕성 등으로 규정하고, 이를 형성하는 교육을 시민교육이라고 규정한다. 그러나 ‘올바른’ 시민으로서 갖추어야 할 개인의 자질이나 능력을 강조한 시민교육은 다음과 같은 계몽주의적 오류를 내재한다. 윤종희(2013)는 시민의 덕성이나 태도가 지식 전달을 통한 학습자의 각성을 통해 획득될 수 있다는 전제는 과거에 국가가 엘리트 시민을 양성하는 원리와 유사할 뿐만 아니라, 사회문제를 개인의 문제로 환원시키는 논리임을 지적했다. 과거 특정 엘리트들에게 시민의 자질 혹은 자격을 부여하는 시민교육에서는 시민적 덕성이 곧 시민교육의 목적·내용·결과를 규정했다(Heater, 1990). 그러나 민주주의 사회에서 시민성은 끊임없이 역동하는 사회적 속성이기에, 시민교육을 개인의 자질이나 태도

를 함양시키는 교육에 국한시키는 어렵다. 위와 같은 기존 시민교육의 한계는 시민교육과 민주주의의 관계를 단선적으로 규정한 관점으로부터 기인한다. 민주주의를 고정된 체계로 파악하고, 이를 유지하기 위한 장치로서 시민교육을 개념화한 것이다. 이는 ‘시민교육’이라는 이름을 건 대부분의 교육들이 설교식, 강의식 강좌를 조합한 지식전수형 교육에 한정(이해주, 2000)되는 결과를 초래했다.

이러한 관점의 기저에는 자유민주주의 패러다임이 작동하고 있다. 자유민주주의는 자유주의 철학과 민주주의라는 정치체제의 결합을 의미하며, 여기서 민주주의는 개인의 자유를 보호하기 위한 안정적인 제도로서 기능한다(Barber, 1984:26-28). 따라서 자유민주주의 패러다임에 기반한 시민교육은 현재의 민주주의를 유지하기 위한 교육으로서 기능할 수 있으나, 민주주의를 변화시킬 수 있는 가능성을 담지할 수 없다. 김민호(2014)는 자유주의적 전통에 입각한 시민교육에서 시민은 ‘합리적 개인’으로 상정되는 문제가 발생함을 지적한다. 즉, 합리성이 곧 시민의 ‘자격’이 되고, 시민교육에서 학습자는 민주주의를 변화시킬 수 있는 주체가 아니라 ‘합리성이 결핍된 존재’로 규정되는 것이다. ‘참여민주주의’는 이와 같은 자유민주주의의 한계를 극복하기 위한 대안으로 등장했다. 조대엽(2015:14)은 중앙 정치체제만을 민주주의로 이해하는 자유민주주의적 관점을 넘어, 생활영역에서의 시민참여를 강조하는 정치적 패러다임으로 참여민주주의를 정의한다. 여기서 민주주의는 시민들이 구현해야 하는 고정된 실체가 아니라 시민참여를 통해 끊임없이 역동하는 사회적 상태로 규정되며, 민주주의 패러다임의 전환은 시민교육과 민주주의 간 관계의 재구성을 추동한다.

참여민주주의 맥락에서 시민교육의 새로운 가능성을 모색하기 위한 시도로서 시민교육 담론에서도 ‘참여’의 개념이 조명받기 시작했다. Schugurensky(2010)는 “‘참여민주주의’를 통한, ‘참여민주주의’를 위한 시민학습”을 시민교육의 대안적인 모델로 제시한다. 그는 참여민주주의에서 요구되는 시민성 가운데, 행위성(agency)을 그 중핵으로 본다. 즉, 행위성에 대한 고려를 결여한 채, 시민의 자

격, 덕성, 의식의 함양을 목적으로 하는 시민교육은 윤리교육과 다를 바 없음을 지적한 것이다. 윤리교육은 시민을 현재의 민주주의에 구속시키는 장치로서 기능하지만, 시민교육은 그 민주주의를 변화시킬 수 있는 교육으로 규정된다. 따라서 ‘참여’란 시민교육의 방법에 국한된 것이 아니라, 시민교육을 구조화하는 철학 기반의 전환을 의미한다.

참여를 중핵으로 하는 시민교육은 자유민주주의 패러다임에서의 시민교육과 구분되는 새로운 개념적 틀을 필요로 한다. 본 연구는 참여민주주의의 맥락에서 시민참여를 추동함으로써 사회적 상태의 지속적 변화를 지향하는 교육을 ‘시민참여교육’으로 포착했다. ‘시민참여교육’이라는 용어는 2007년 개정된 평생교육법에서 평생교육 영역 가운데 하나로 명문화되었다¹⁾. 그러나 ‘시민참여교육’과 2007년 평생교육법 개정 이전에 사용되었던 ‘민주시민교육’이라는 용어의 차이가 명확치 않기에, 시민교육의 개념적 혼란만을 가중시키고 있다는 비판이 제기되고 있다(신미식, 2011). 평생교육법 개정 관련 해설서²⁾에도 시민참여교육에 대한 설명이 부재하여 그 의미가 모호하다는 것이다. 그러나 ‘시민참여’를 전면에 부각시킨 시민참여교육과 민주시민교육의 개념적 경계선은 다를 수밖에 없다. 따라서 참여민주주의의 맥락에 불박힌 시민교육을 선명히 드러내기 위한 언어로서 ‘시민참여교육’이 가진 개념적 가치에 주목할 필요가 있다.

최근 시민교육 담론 지형에서도 시민참여와 시민교육의 관계를 조명한 연구들이 이뤄지고 있다. 이해주(2009)는 민주시민교육과 구분되는 시민참여교육의 개념적 특성에 주목하여 시민교육에서 ‘시민참여’가 중요한 방법이자 목적임을 강조했다. 한편, 자유민주주의를 토대로 한 시민교육의 한계를 진단하고, ‘시민참여’를 확대할 수 있는 시민교육의 방향을 제언한 논의가 이뤄지기도 했다(임희숙, 2000; 서용선, 2002). 동시에, 시민교육을 정치참여, 시민참여, 지방자치참여 등의 방법으로 규정한 연구(이승중, 1999; 신두철, 2009; 심익섭, 2001)들도 시도되었다. 이처럼 시민참여와 시민교육의 개념적 접합에 주목하고 있는 연구

1) 2007.12.14. 평생교육법(전부개정) 제2조 1항

2) 교육과학기술부(2008), 평생교육법, 시행령, 시행규칙 해설자료, p.30

들을 찾아볼 수 있지만, 실천현장에서의 시민참여교육에 대한 경험연구는 아직 미흡한 실정이다. 무엇보다도, 시민교육에 대한 철학적 토대의 전환은 교육활동의 목적, 주체, 내용, 방법 등의 변화를 가져올 수밖에 없기에, 이론적 차원에서 논의되는 ‘시민참여교육’이 어떻게 교육활동으로 구조화될 수 있는지에 대한 논의가 요구된다. 본 연구는 이러한 문제의식에 기반하여 참여민주주의의 맥락에서 시민참여교육의 철학이 ‘실천’으로 구체화되는 과정을 밝히고자 한다. 다양한 층위의 교육활동 가운데서도 시민참여교육 프로그램개발 사례를 통해, 실천으로서의 시민참여교육이 기존의 시민교육과 구분되는 지점을 밝히고, 시민참여와 시민교육이 하나의 복합체로서 포개지는 양상을 포착할 것이다. 특히, 시민참여교육의 철학이 교육프로그램으로 구조화되는 과정에서 나타나는 난점들에 주목하여, 시민참여교육 프로그램개발의 한계를 명명하고, 그 극복가능성을 모색할 것이다.

2. 연구목적 및 연구문제

(1) 연구목적

본 연구는 서울시 A구와 서울 소재 B대학교의 협업으로 진행된 <시민학교> 프로그램개발 사례에 대한 분석을 통해, ‘시민참여교육’이 교육프로그램으로 구조화되는 과정과 그 난점을 밝히고자 한다. 시민참여교육 프로그램 개발 과정은 시민교육 담론과 실제 교육활동을 매개하는 실천공간이라는 점에서, 참여민주주의 패러다임에 기반한 시민교육이 현실태로 구체화되는 과정을 보다 면밀히 관찰할 수 있는 대상이다. 여기서 교육프로그램이란 학습에 대한 구조화된 교육적 개입으로, 다양한 형식, 층위, 규모로 나타난다(Caffarella&Daffon, 2013:2). 시민교육 프로그램 역시 국가 수준의 교육과정에서부터 교과, 수업, 시민사회의 교육활동까지 다양한 차원과 층위로 구분될 수 있다. 이 가운

데 교육활동 층위의 프로그램은 실제 참여자들의 학습활동과 가장 직접적으로 맞닿아 있기에, 이를 개발하는 과정에서는 교육에 대한 철학적 토대가 실천으로 이어지는 경로가 가장 선명히 드러난다.

본 연구는 시민참여교육 프로그램의 구조를 드러냄과 동시에, 그 과정의 난점을 명명하고자 한다. 교육프로그램 개발과정은 교육의 목적, 방향, 내용, 방법, 평가 등을 고안하고 계획하는 의사결정과정이라는 점에서 개발자들의 이해관계, 교육철학, 권력 간 충돌이 필연적으로 발생한다(Cervero&Wilson, 1994). 시민참여교육의 경우, 이론적 논의의 공간이 상대적으로 개방되어 있기에, 형식화된 지식전달 중심 교육보다 그 충돌양상이 복잡하게 나타날 것이다. 시민참여교육 프로그램개발의 난점을 명명하는 것은 곧 그것의 극복가능성을 모색하는 작업의 출발점이다. 이와 같은 연구목적을 토대로, 본 연구자는 <시민학교> 프로그램 개발과정에 부분적으로 직접 참여하여 사례연구를 진행했다.

(2) 연구문제

본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1) <시민학교> 프로그램의 기획과정에서 시민참여교육의 원리는 어떻게 구조화되는가?

시민참여교육은 교육의 목적, 내용, 방법 등이 형식화되지 않았기에, <시민학교> 프로그램 역시 기획과정에서 이를 합의하고 결정하는 작업이 요구되었다. 시민참여교육의 철학적 토대와 운영원리를 구축하는 과정에서는 시민교육에 대한 다양한 관점들 간에 충돌과 타협이 발생할 수밖에 없다. 본 연구는 이와 같은 시민참여교육의 개념적 개방성과 역동성에 주목하여, 기획과정에서 시민참여교육 프로그램의 철학과 운영원리가 구조화되는 양상을 밝히고자 한다.

2) <시민학교> 프로그램개발에서 구체적인 교육활동이 설계되는 과정의 특성은 무엇인가?

<시민학교>의 기획과정에서 구축된 철학적 토대와 프로그램 운영원리를 기반으로, ‘시민참여교육’은 현실적인 교육활동으로 설계되었다. 실제 교육활동을 설계하는 작업은 ‘개념’으로서의 교육이 직접적인 ‘실천’으로 실체화되는 과정이다. 본 연구는 ‘시민참여교육’이 교육활동으로 설계되는 과정에서 고려되는 요소들과 그 특성을 포착하여 시민참여교육 프로그램의 교육활동이 구체화되는 양태를 설명할 것이다.

3) <시민학교> 프로그램이 개발되는 과정에서의 난점은 무엇인가?

참여민주주의 맥락에서 등장한 시민참여교육은 추상적 층위의 개념이며, 교육활동으로서의 형태가 정교화되지 않았기에, <시민학교> 프로그램개발과정은 다양한 어려움을 수반할 수밖에 없다. 따라서 본 연구는 ‘시민참여교육’이 프로그램으로 개발되는 과정에서의 난점들이 무엇인지를 드러내고, 그 기저에 자리 잡고 있는 ‘교육프로그램’과 ‘시민참여’의 긴장관계를 논의하고자 한다.

3. 연구방법

(1) 연구방법 : 질적사례연구

본 연구는 교육프로그램개발 과정에 대한 사례연구를 통해 시민참여교육 프로그램의 구조와 난점을 포착했다. 연구자는 교육프로그램개발 과정의 개발자로 참여하여, ‘완전한 관찰자’가 아니라 내부자적 관점을 통해 사례연구를 진행

했다. 이는 협력적 동반자(Merriam, 1994:135)의 관계로서, 연구참여자들과의
라포 형성과 엄밀한 자료수집을 용이하게 한다.

Creswell(2013:124-125)에 따르면, 사례연구는 “방법론이 아니라 시공간의
경계를 가진 체계 내의 사례에 대한 선택”이라는 관점과 “탐구 전략, 방법론,
포괄적인 연구전략”이라는 관점이 있지만, 본 연구는 사례에 대한 심층적인 분
석을 통해 답을 찾아가는 과정으로서 사례연구를 방법론으로서 채택하고자 한
다. 사례연구에서 사례는 그것의 특수성과 더불어 이론적 이슈를 예증하기 위
한 하나의 경계라는 점에서 선택의 신중함을 요한다. 사례는 사건, 개인, 과정,
제도, 지역사회, 조직 등과 같은 구체적 현상을 의미하는데, 무엇보다도 다른
체계들과 구별되는 뚜렷한 경계를 지녀야 한다(Merriam, 1994).

교육프로그램개발은 다양한 사회적, 문화적, 정치적 맥락과 얽혀 있는 ‘현상’
이기에 물리적 경계를 구획하기는 어려운 사례이다. 그러나 교육프로그램개발
은 교육 프로그램의 기획, 설계, 평가를 포함하는 직접적인 실천활동이기에, 그
총체적 과정을 하나의 사례로서 포착할 수 있다. 본 연구는 교육프로그램개발
과정 가운데서도 기획 및 설계단계를 사례의 경계로 한정하고, 교육프로그램이
‘계획’으로서 구조화하는 과정을 밝히고자 한다. 프로그램이 개발되는 양태는
사회적 맥락과 떼어놓을 수 없기에, 본 연구는 교육 프로그램개발이 이뤄지는
상황, 맥락, 조건들 역시 면밀히 서술하고자 했다.

본 연구는 탐색적인 사례연구로서, 아직 연구된 바 없는 시민참여교육 프로
그램개발과정을 면밀히 분석했다. 탐색적 사례연구란, “연구 주제가 새로운 것
이거나 특이한 것이어서 많이 알려지지 않은 상황일 경우에 이뤄지는 연구”로
서, 연구의 성격이 기술적, 설명적 연구에 비해 보다 개방적인 경향이 있다
(Yin, 2003:22). 본 연구는 교육프로그램개발 일반론으로 환원될 수 없는 시민
참여교육 프로그램 개발과정의 특성에 초점을 맞췄기에, 보다 실험적인 시도라
할 수 있다.

시민참여교육이 교육프로그램으로 개발되는 과정과 그 난점을 드러내기 위

해서는 질적 접근이 필요하다. 사례연구는 양적 접근과 질적 접근이 모두 가능하다(Yin,2011). 그러나 시민참여교육 프로그램개발 과정은 사회적, 문화적, 정치적 맥락과 분리될 수 없다는 점, 그리고 개발자들 간의 철학과 관점이 충돌하고 타협하는 역동을 담아내야 한다는 점에서 본 연구는 질적 연구방법을 선택했다. Yin(2003)에 따르면, 사례연구는 단일사례 설계와 다중사례 설계로 구분되는데, 본 연구는 단일사례 설계를 통해 프로그램개발과정에 대한 논의를 보다 두텁게 진행하고, 사례의 대표성과 전형성에 주목했다.

본 연구의 구체적인 절차는 다음과 같이 이뤄졌다. 우선, 연구자는 교육프로그램의 기획과정에 직접 참여하여, 녹음 및 녹화자료, 참여관찰 기록 등의 질적 자료들을 수집했다. 그리고 이를 토대로 프로그램의 철학적 토대가 구축되는 과정을 구조화 했다. 동시에, 교육 프로그램 기획 및 설계 단계에서는 개발자로 참여한 연구참여자들과의 면담을 통해 시민참여교육이 교육프로그램으로 개발되는 과정을 보다 세밀히 드러냈다. 그리고 강사들에 대한 면담을 통해 프로그램의 철학이 교육활동으로 설계되는 과정을 포착하고자 했다. 이와 더불어, 교육 프로그램 계획서, 회의록, 평가자료 등의 자료들을 토대로 분석이 이뤄졌다.

(2) 연구사례

본 연구는 서울시 A구와 서울 소재 B대학교의 협업으로 진행된 <시민학교> 프로그램개발 과정을 연구사례로 설정했다. <시민학교>는 서울시 A구가 B대학교 연구팀에 시민교육 프로그램 개발을 요청함에 따라, 2016년 8월부터 9월까지 구체적인 기획과 설계가 이뤄졌다. 서울시 A구의 재정적 지원 아래, B대학 연구팀은 시민참여교육을 통한 지역 민주주의의 실현이라는 구체적인 기획의도를 가지고 <시민학교> 프로그램을 개발했다.

프로그램 개발자들은 2016년 2월부터 6월까지 진행된 B대학교의 ‘시민교육

세미나'의 구성원들로, 책임자인 1명의 교수와 5명의 박사과정, 3명의 석사과정 학생이 참여했다. 기획과정에서는 프로그램의 운영원리에 대한 토론, 참여중심 수업방법의 시행과 피드백을 통해 프로그램 구조에 대한 지속적인 수정이 이뤄졌다. 이를 토대로 프로그램 계획서를 작성하고, 5명의 강사들을 섭외하여 프로그램을 보다 구체화했다. <시민학교> 프로그램은 2016년 10월부터 12월까지 실행되었고, 2017년 1월에 평가회를 끝으로 종료되었다. 본 연구자는 이 가운데 2월부터 6월까지 이뤄진 세미나의 구성원이었으며, 8월부터 9월까지 진행된 프로그램개발과정에 직접 참여했다.

다양한 시민참여교육 프로그램개발 과정 가운데, 본 연구가 <시민학교>를 연구사례로 선정한 이유는 다음과 같다. 첫째, <시민학교> 개발과정은 두 달간의 기획과정을 거친 프로젝트였기에, 시민참여교육 프로그램개발 과정에서 나타나는 다양한 특성들을 발견할 수 있었다. <시민학교> 프로그램개발은 프로그램의 운영원리부터 구체적인 커리큘럼까지 개발자 간의 숙의과정을 거쳤다. 따라서 시민참여교육의 철학 및 논리가 교육 프로그램으로 현실화되는 과정을 촘촘히 관찰할 수 있다. 특히, 여타 지자체 평생학습관에서 교육프로그램이 개발되는 방식과는 달리, 본 사례는 다수의 개발자들의 협력을 특징으로 하고 있기에, 개발과정의 역동에 대한 면밀한 관찰이 필요했다. 둘째, 연구자가 프로그램개발에 부분적으로 직접 참여하여 풍부한 자료를 수집할 수 있었다. 풍부한 자료수집은 연구의 분석과 해석의 깊이를 더해 주었다. 마지막으로, 대학과 지자체의 연계를 기반으로 한 시민참여교육에 대한 실천적 함의를 제시하기 위함이다. 현재, 서울시의 시민대학 정책³⁾과 맞물려 시민교육 영역에서 대학과 지자체의 연계가 강조되고 있다. 교육프로그램 개발과정에서의 다양한 과업들은 선형적 단계이기보다는 서로가 맞물려 있는 복합적인 과정이다. 본 연구는 <시민학교> 개발과정에 대한 섬세한 기술을 통해, 향후 대학과 지자체의 시민교육 프로그램개발 협업에 실천적 함의를 시사하고자 했다.

3) 김향미 기자. “‘평생교육 시대’ 서울, 시민대학 531곳 세운다”, 《경향신문》, 2016년 3월 3일

(3) 자료수집방법

참여관찰은 질적 연구에서 자료수집을 위한 핵심도구 중 하나로, 관찰자의 오감을 통해 현장에서 도구를 사용하고, 현상을 기록하는 행위이다(Creswell, 2013). 본 연구는 개발자들의 상호작용이 프로그램을 구조화하는 양상을 포착하기 위해 개발과정을 참여관찰했다. 구체적으로는, 개발자들이 <시민학교>의 철학적 토대와 운영원리에 대해 논의하고 이를 구축하는 과정에 대한 참여관찰을 진행했다. 참여관찰이 이뤄진 일정은 다음과 같다.

<표 1-2> 참여관찰 주요일정

번호	일시	내용	비고
1	16.08.17	프로그램 기획회의	녹취
2	16.08.19	프로그램 기획회의	녹취
3	16.08.22	프로그램 운영원리 구축 회의	녹취
4	16.08.24	프로그램 운영원리 구축 회의	녹취
5	16.08.26	참여형 수업 시행 및 피드백	녹취
6	16.08.29	참여형 수업 시행 및 피드백	녹취
7	16.08.31	프로그램 운영원리 수정 회의	녹취
8	16.09.02	프로그램 운영원리 수정 회의	녹취
9	16.09.03	개발자-강사 전체 회의	녹취
10	16.09.07	프로그램 교육활동 수정회의	녹취
11	16.09.09	프로그램 홍보 및 모집방안	녹취
12	16.09.12	프로그램 계획서 마감회의	녹취

연구자는 교육 프로그램 개발자로서, 관찰의 네 가지 유형, 완전참여자, 관찰참여자, 참여관찰자, 완전관찰자 가운데(Creswell, 2013), ‘완전참여자’로서 기획과정에 직접 참여함과 동시에 관찰을 진행했다. ‘완전참여자’는 다른 유형에

비하여 연구참여자와 더 긴밀한 라포를 형성하고, 내부자적 관점을 가질 수 있다. 다만, 연구자가 활동에 통합되어 있기에, 자료의 기록이 방해받을 수 있는 위험이 있다. 따라서 본 연구자는 참여관찰을 진행함과 동시에, 개발자들에 대한 사전 동의를 통해 회의과정을 녹음했다.

그리고 연구자는 심층면담을 통해 개발과정의 표층에서 드러나지 않은 정보들을 얻고자 했다. 심층면담의 목적은 질문에 대한 답을 얻거나 가설을 검증하거나 연구대상을 평가하기 위한 것이 아니라, 연구참여자들의 경험과 그 경험으로부터 구성되는 의미를 이해하기 위한 자료수집방법이다(Sediman, 2006). 면담의 기본적인 가정은 인간이 자신의 경험에 부여하는 의미가 그 경험을 수행하는 방식에 영향을 미친다는 것이다. 즉, 면담을 통해 개발자들이 스스로의 관점을 어떻게 규정해 가는지, 그리고 규정방식이 변화할 때마다 프로그램개발의 합의과정에서 프로그램의 구조가 어떻게 변화했는지를 확인할 수 있었다. 본 연구에서 심층면담은 <시민학교> 프로그램 개발자들과 강사들을 대상으로 1회씩 60분에서 90분 사이에 이뤄졌다. 면담이 1회로 한정된 이유는 연구자가 개발자로 직접 참여하여 다른 개발자들과 지속적으로 의사소통을 진행했기 때문이다. 즉, 개발과정에서의 내용들에 대해 연구참여자와 상당 부분을 공유하고 있었다. 그러나 심층면담을 통해 연구참여자들이 개발과정에서 견지했던 관점, 그리고 변화한 시각, 다른 개발자들과 공유하게 된 경험을 보다 선명히 확인할 수 있었다.

본 연구는 구조화된 면담과 질적 면담 가운데, ‘질적 면담’을 진행했다. 질적 면담은 연구자와 연구참여자 사이의 관계가 엄격히 대본화되어 있지 않지만, 연구자가 연구질문에 대한 사고체계를 가지는 것이 중요하며, 면담의 상황과 맥락에 따라 질문이 달라질 수 있다(Yin, 2011). 따라서 면담에서의 질문은 개방적이며, 모든 면담대상자에 대해 통일된 행동이나 태도를 적용하는 것은 바람직하지 않다. 또한, 연구자가 연구참여자에게 일방적으로 질문하기보다는, 연구참여자가 연구자에게 질문할 수도 있는 ‘쌍방 상호작용’의 기회를 열어두었

다. 심층면담자들의 목록은 다음과 같다.

<표 I -2> 심층면담 목록(개발자, 강사)

번호	구분	역할
1	A	개발자
2	B	개발자
3	C	개발자
4	D	개발자
5	E	개발자
6	F	개발자
7	이규민	개발자, 강사
8	양성진	강사
9	정은호	강사
10	박민서	강사
11	김연수	강사

※ 개발자는 IRB에 따라 코드만 부여하고, 강사는 모두 가명 처리함

<표 I -3> 심층면담자 정보(강사)

번호	이름	담당 강의	수업 횟수
1	이규민	민주시민 퍼실리테이터 양성과정	5차시
2	양성진	A구 마을의제 개발팀 양성과정	4차시
3	정은호	A구 마을의제 개발팀 양성과정	5차시
4	박민서	민주시민 퍼실리테이터 양성과정	3차시
5	김연수	마음 민주주의 (공통과정)	3차시

(4) 분석과정

자료의 분석은 <시민학교> 프로그램개발과정에서 수집한 문헌자료, 기획단계에서의 회의록 전사자료, 심층면담의 전사자료를 기반으로 이뤄졌다. 분석은 자료를 수집하는 과정과 동시에 진행되었으며, 회의과정에서 참여관찰을 통해 기록해 둔 메모, 심층면담에서의 메모가 주요 키워드를 추출할 수 있는 토대가 되었다. 구체적인 분석은 수집된 자료들을 여러 번 읽으면서, 반복적으로 등장하는 주제어를 찾아내는 방법으로 이뤄졌다. 연구자는 <시민학교> 프로그램의 구조화에 관련된 주제어들을 중심으로 코딩을 진행했다.

연구자는 수집한 자료들을 반복하여 읽으면서 프로그램의 구조와 관련된 의미 있는 주제어를 찾아내고, 주제어 간의 의미관계를 분석했다. 프로그램의 기획과정은 여타 개발과정의 국면들과 그 내용과 시기가 명확히 구분되기에, 회의록과 심층면담자료의 코딩은 분리하여 실시하였다. 다만, <시민학교> 프로그램 계획서, 홍보전단지, 커리큘럼 표 등의 문헌자료는 시기를 구분하지 않고 모든 과정의 코딩에 포함시켰다.

기획단계의 회의록에서 주제어를 찾아내고, 이를 범주화하는 단계에서는 ‘시민의 개념’, ‘기존 시민교육과의 차별성’, ‘지역 민주주의와의 결합’, ‘교육프로그램의 목적’, ‘교육의 결과’, ‘시민학습 단계’, ‘프로그램의 규칙’, ‘강사의 역할’, ‘민주주의의 개념’과 같이 시민참여교육 프로그램의 철학적 토대와 운영원리에 대한 주제어가 반복적으로 나타났다. 한편, 심층면담 전사자료는 연구자가 중요하다고 판단하여 표시해 둔 내용들을 표로 만들어 모았다. 연구자는 본인이 중요하다고 생각한 내용들이 편견으로 작용하지 않되, 주제어 추출과 범주화를 보다 체계적으로 할 수 있는 자료로서 활용했다. 그 결과, ‘민주주의 경험’, ‘학습자와의 관계’, ‘학습자 구성방식’, ‘가상상황’, ‘프로그램의 결과’, ‘분위기 형성’, ‘시공간의 제약’, ‘참여의 의미’와 같은 코드묶음을 발견할 수 있었다. 연구자는 시간의 흐름과 인과관계에 따라 교육활동을 설계하는 과정의 특성과 교육프로

그럼이 개발되는 과정의 난점으로 구분하여 코드묶음을 재배치했다. 그 후, 도출된 코드들을 중심으로, 의미 있고 대표성 있는 범주로 묶고 해체하는 과정을 반복함으로써, 하위범주들을 구조화했다.

Glesne(2006:232)에 따르면, 코딩은 “자료의 조각들을 분류하고 정의하고 이를 재정의, 재분류하는 점진적인 과정”으로, 본 연구의 자료를 체계화하는 작업이었다. 물론, 분석과정을 토대로 글을 쓰는 과정에서는 자료가 새롭게 해석되기도 하고, 분석에서 부각되지 않았던 코드들이 중심부의 내용으로 이동하기도 했다. 이에 따라, 연구자의 관심 영역과 구체적인 연구문제에 대한 지속적인 수정이 이뤄졌다.

(5) 윤리적 고려

연구자는 <시민학교>의 개발자로 참여했기에 내부자적 관점을 토대로, 풍부한 자료를 수집할 수 있었다. 그러나 연구자 본인의 의도에 따라 한정된 자료만을 수집할 위험성이 존재했다. 따라서 공동 개발자들의 협조를 통해 <시민학교>과 관련된 모든 문서자료를 수집하고, 모든 회의과정을 녹취한 자료들을 재검토함으로써 자료가 취사선택될 위험성을 극복하고자 했다. 또한, 연구자는 연구참여자인 개발자, 강사들과 공유된 경험을 기반으로 사전에 라포를 형성하고 있었다. 그렇기 때문에, 심층면담 과정에서 보다 풍부한 내용을 구성할 수 있었지만, 연구자의 선입견으로 인해 자료해석이 왜곡될 수 있었다. 연구자는 자료해석에서 개입될 선입견에 대해 동료 연구자들과 지속적으로 대화하고 성찰함으로써 이러한 왜곡을 피하고자 했다.

본 연구는 교육프로그램개발 책임자인 지도교수와 지도학생들이 공동으로 개입된 사례를 선택하여 다음과 같은 윤리적 고려가 필요했다. 본 연구의 특성상 심층면담에 대한 녹음 및 녹취자료가 지도교수에게 공개될 경우, 인간관계적 이해상충에 해당하는 위험이 발생할 수 있다⁴⁾. 따라서 개발자들의 심층면

답에 대한 녹음파일과 익명화되지 않은 전사자료들은 지도교수에게 공개되지 않도록 했다. 그리고 원자료에 대해서는 본 연구자와 연구참여자만 공유할 수 있으며, 연구 목적 이외에는 해당자료가 사용될 수 없음을 연구참여자들에게 명시했다. 연구를 통해 개발자의 신상을 유추할 수 없도록 개발자와 관련한 정보는 모두 비공개했다. 또한, 연구자 본인이 연구참여자들을 착취하지 않도록 질문지를 구성했으며, 심층면담의 질문들은 경어로 진행되었다. 위의 내용들은 서울대학교 연구윤리위원회(IRB)의 심사를 통해 최종승인(No.1608/003-004)되었다.

4) 서울대 연구윤리 지침 제4장 '이해상충' 참조.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 시민교육의 담론지형

시민교육은 시민학습에 대한 구조화된 교육적 개입이다. 여기서 시민학습이란 한 사회의 시민적 정체성이라 할 수 있는 시민성을 집단과 개인 수준에서 지속 혹은 변화시키는 학습으로 포착할 수 있다. 이는 광의의 시민교육에 대한 정의로, 협의의 차원에서 시민교육은 교육적 개입이 이뤄지는 영역, 지향, 맥락, 철학적 토대 등에 따라 그 개념화는 상이한 방식으로 이뤄진다. 시민참여교육 역시 개념적 경계를 구획하는 과정에서 생성된 용어라 할 수 있다. 현재 시민교육을 개념화하는 방식들은 그 경계들이 혼재되어 명확한 지형도를 포착하기 어렵다. 따라서 시민참여교육의 개념을 보다 선명히 드러내기 위해서는 시민교육의 이론적 지형을 구획하는 다양한 경계선들에 대한 검토가 필요하다.

(1) 학교체제 기반 시민교육의 한계

우선, 시민교육을 구획하는 가장 기본적인 경계는 학교제도에서의 시민교육과 학교 밖 시민교육의 구분이다. 현재 시민교육의 이론적 지형에서는 시민교육이 단기간 내에 그치는 훈련이 아니라 전 생애 과정 동안 지속되는 교육이어야 한다는 점이 다양한 논의에서 공유되고 있다. 이에 더해, 심익섭(2004)은 시민교육이 이뤄지는 영역을 가정, 학교, 사회로 구분했다. 이 가운데서 국내 시민교육에 대한 기존의 논의들은 크게 학교에서의 시민교육과 학교 밖 시민교육으로 구분되어 이뤄져왔다. 학교에서의 시민교육은 국가교육과정 전반을 관장하는 철학 및 원리로 기능한다. 시민교육이 교육과정 내에서 구체적인 ‘교과’로서 명시되지는 않았지만, ‘민주시민’은 국가 정규교육과정의 중요한 목표

로 규정되고 있기 때문이다. 학교에서의 시민교육에 대한 기존 연구들은 사회과와 윤리과를 중심으로 이뤄져 왔다. 사회과에서 조도근(1997)은 학생들로 하여금 민주 시민으로서의 역할 수행을 효과적으로 실천할 수 있도록 그에 알맞은 지식, 기능, 태도, 참여의 경험을 얻게 하는 것을 학교에서의 시민교육으로 정의하고 있다. 이러한 논의의 연장선에서 추병완(2004)은 시민교육을 민주시민을 양성하는 것으로 정의하고, 민주주의를 발전시키기 위한 가장 효과적인 방법으로 학교 교육을 통한 체계적인 시민교육을 강조한다. 한편, 도덕과에서는 시민성의 중심에 도덕성이 있다는 논의를 중심으로, 시민교육을 학생들로 하여금 민주시민에게 요구되는 풍부한 소양과 자질, 태도를 기르는 교육으로 규정한다(정창우, 2013). 이를 종합해 볼 때, 학교에서의 시민교육에 대한 논의는 비(非)성인인 학생들을 민주시민으로 성장시킨다는 관점을 견지하고 있다.

그러나 학교제도에서의 시민교육은 다음과 같은 한계를 내포하고 있다. 첫째, 학교교육은 ‘국가’라는 시스템이 관장하는 교육이기에 근본적인 보수성을 지니고 있다. 조찬래(2012)는 학교에서의 시민교육이 정치체제 유지에 필요한 지배적 이데올로기, 가치, 태도, 행동양식 등을 형성해 가는 정치사회화 과정과 떼어놓을 수 없음을 밝히면서, 특정한 정권을 유지, 강화할 수 있는 도구로 이용될 수 있는 위험성을 지적한다. 실제로, 학교교육에서 시민교육은 윤리교육, 국민교육의 연장선에서 논의되어 왔으며, 권위주의 시대에는 사회체제에 순응적인 ‘국민’을 양성하는 역할을 수행하기도 했다(김민호, 2011). 그리고 이종렬(2000)은 시민교육에서 단순히 ‘민주주의에 관련한 기술적 지식’이 아니라 민주주의를 경험하는 것이 중요함에도 불구하고, 학교가 민주주의와 괴리된 공간이기에 필연적으로 학교에서의 시민교육이 필연적으로 정체성 위기에 직면할 수밖에 없음을 지적한다. 둘째, 학교에서의 시민교육은 청소년을 대상으로 한다는 점에서 한계를 지닌다. 이해주(2000)는 학교에서의 시민교육이 예비시민을 대상으로 하는 지식 위주의 관념적 민주주의만을 주입해왔음을 지적했다. 즉, 실제 정치, 사회적 실천에 참여하기 어려운 청소년들을 대상으로 하는 시민교

육은 그 지식과 삶에 괴리가 발생할 수밖에 없다는 것이다. 김신일(1994)은 아동과 청소년에게 시민교육이 필요함에 동의하면서도, 성인들의 정치적 행위와 문화가 다음 세대의 시민교육을 거의 전적으로 결정 짓는다는 점을 강조하고 있다. 이처럼 학교에서의 시민교육은 청소년들의 ‘정치사회화’에 그 초점이 맞춰질 수밖에 없다는 한계를 내재한다.

(2) 시민교육을 구획하는 개념적 경계

학교제도를 기반으로 한 시민교육의 한계는 학교 밖, 즉 생활세계에서의 시민교육에 대한 논의를 추동했다. 생활세계에서의 시민교육 담론은 논쟁의 지점이 보다 복잡하게 나타난다. 학교체제를 기반으로 하는 시민교육은 국가라는 단일한 주체에 의해 이뤄지는 반면, 생활세계에서의 시민교육은 그 주체는 물론이고, 맥락과 지향 역시 다양하기 때문이다. 생활세계에서의 시민교육을 구획하는 경계는 다음과 같은 세 가지로 구분될 수 있다.

첫 번째 경계선은 시민교육의 ‘맥락’이다. 시민교육을 조건화 짓는 맥락에 따라 시민교육은 ‘국가제도’와 ‘사회운동’으로 분리하여 살펴볼 수 있다. 전득주 외(1999:46)는 “국민이 국가의 주권자로서 국가와 지역사회에서 일어나고 있는 정치현상에 대한 객관적 지식을 갖추고, 정치상황을 올바르게 판단하며, 비판의식을 갖고 정치과정에 참여하여 권리와 의무를 적극적으로 수행하고 사회·정치적 행위에 책임을 질 수 있도록 가정, 학교, 사회에서 습득하는 모든 과정”을 시민교육으로 정의한다. 이러한 관점은 시민교육의 주요한 기능을 정치체제의 효율성 향상과 사회통합으로 규정하고, 시민교육을 국가 주도로 이뤄져야 하는 ‘제도’로 파악한다. 정부와 국회가 중심이 되어 시민교육체제를 구축해야 한다는 것이다. 반면, 한승희(2013)는 시민교육이 하나의 통일된 집합이 아님을 지적하며, 학교교육처럼 통일성을 갖는다면 그것은 이미 다양한 주체의 목소리를 담아낼 수 없기에 시민교육으로 명명할 수 없다고 본다. 이는 시민교

육을 시민사회와의 관계 속에서 규정하고, 일종의 사회운동으로 포착하려는 관점이다. 한승희 외(2002)는 “국가에 대한 시민사회의 자율적 교육활동으로서, 주로 민주화 운동, 노동운동, 시민운동 등의 맥락에서 생활세계현장에서 이루어지고 있는 교육”을 ‘시민교육’으로 정의한다. ‘시민 만들기’로서의 시민교육을 넘어, 사회변혁을 추동하는 운동으로서 시민교육을 규정하는 것이다. 김창엽(2004) 역시, 제도권에서의 시민교육과 시민사회에서의 시민교육을 구분하면서, 시민사회에서의 시민교육을 “개인의 자유와 권리를 신장함과 동시에 국가권력과 시장권력에 대항하는 연대감을 키우는 교육”으로 정의한다. 즉, 시민의 개념을 ‘국가’에 종속시키지 않고, 국가권력에 대항할 수 있는 정치적 주체로 규정한 것이다.

두 번째 경계선은 시민교육의 ‘지향’이다. 이는 시민교육의 구체적인 지향에 따라 세계시민교육, 다문화시민교육, 노동교육, 여성교육 등으로 다양하게 구분된다. 예컨대, 세계시민교육은 국가 중심의 시민교육의 폐쇄성을 극복하고, 제국주의나 냉전체제에 대응하여 평등, 인권, 정의를 구현함으로써 “국가적 경계를 넘어서는 세계 시민적 결속을 강화하는 교육”으로 정의된다(강순원, 2010). 이러한 지향들은 시대적 화두에 따라 다양해지며, 오늘날에는 사이버 시민성, 생태시민성과 같은 시민성 개념과 접합하는 형태로 나타난다(김소영 외, 2012; 임상수, 2010). 구체적 지향을 기반으로 하는 시민교육은 국가가 관장하는 교육제도에 흡수되기도 하며, 사회운동의 맥락에서 다뤄지기도 한다.

마지막으로, 민주주의에 대한 철학적 관점은 시민교육의 이론적 지형을 구축하는 중요한 경계선이다. 민주주의는 현대적 ‘시민’의 개념을 조건짓는 가장 중요한 가치체계이기에, 민주주의에 대한 철학적 관점에 따라 시민교육의 개념화 역시 상이할 수밖에 없다. 그 철학은 ‘자유 민주주의’와 ‘참여 민주주의’로 구분된다. 자유 민주주의는 자유주의 철학과 민주주의가 결합된 형태로, 민주주의는 시민의 자유를 보호하기 위한 장치로서 기능한다. 임희숙(2000)에 따르면, 자유 민주주의는 개인의 자유와 정치권력 간의 충돌을 중재하는 대의제로

귀결될 수밖에 없으며, 민주주의는 ‘절차’로만 남게 된다. 따라서 이에 기반한 시민교육은 개인의 권리, 자유와 평등, 다원성 등 보편적 질서를 유지케 하는 추상적인 가치들로 채워진다는 것이다. 그 기저에는 시민을 ‘아직 준비되지 않은 존재’로 규정하는 계몽주의적 시각이 존재하며, 이는 시민교육을 끊임없는 준비과정으로 개념화한다. Schugurensky(2010)는 그 대안으로서 ‘참여 민주주의’를 제시한다. 민주주의는 대의 제도에 국한된 개념이 아니며, 오히려 시민 모두가 사회의 주체로서 참여할 수 있는 체제를 의미한다. 그는 시민교육을 ‘참여민주주의’를 함양과 동시에, 그것을 경유하는 교육으로 규정했으며, 교육 활동에서 시민의 직접적인 참여를 강조한다. 본 연구는 시민교육을 구획하는 다양한 경계선 가운데 민주주의의 철학적 토대에 주목하여, 참여민주주의를 기반으로 하는 시민교육을 ‘시민참여교육’으로 개념화했다.

(3) 시민성에 대한 이론적 쟁점

시민성의 개념은 시민교육의 이론적 지형에서 그 논쟁이 가장 첨예한 영역이다. 시민성을 개념화하는 방식에 따라 시민교육의 목적부터 구체적인 장면까지 달라질 수 있기 때문이다. 즉, 시민성은 시민교육의 ‘내용’에만 국한되는 것이 아니라, 시민교육의 총체적인 방향성을 결정하는 중핵적인 개념이라 할 수 있다. 그러나 시민교육의 개념적 경계에 따라 시민성의 요소도 변화할 수밖에 없기에, 시민성의 형질과 개념에 대한 온전한 합의에 이르는 것은 어렵다. 특히, Roelofs(1957:30)은 시민성이 갖는 복잡성을 강조하며, 개인과 공동체, 합리성과 실천성, 자유주의와 공동체주의 사이의 긴장상태에 주목하여 시민성이 언제나 불균형 상태에 있는 개념임을 지적했다. 이처럼 시민성의 개념은 다양한 차원에서 갈등지점들이 존재하기에 시민성에 대한 논의를 범주화하는 틀이 요구된다. 시민성에 대한 논의는 다음과 같은 세 가지 방식으로 구분하여 검토할 수 있다. 첫 번째는 시민성을 보편적인 능력이나 행위로서 규정하는 방식, 두

번째는 시민성의 구성요소들을 범주화하되 그 내용은 개방한 방식, 세 번째는 시민성을 맥락에 따라 구체화하는 방식이다.

시민성을 구체적인 능력, 의식, 행위로 규정하려는 시도는 시민성이 구체화될 때만이 이를 교육으로 ‘구조화’할 수 있다는 전제로부터 출발한다. 대표적으로 시민교육에 천착한 Butts(1988:240)는 시민성을 시민의 책무와 권리로 구분하고, 그 구성요소들을 도덕(morality)과 연계하여 구체화시켰다. 그는 시민의 책무를 정의, 평등, 권위, 참여, 진실, 애국심으로 범주화하고, 시민의 권리를 자유, 다양성, 사생활보호, 적법절차, 재산권, 인권으로 명시했다. 이는 학교에서의 시민교육을 강조하고, 이러한 책무와 권리를 학생들이 학습함으로써 향후 민주주의의 위기에 대응하고 공동체의 안정을 지속시킬 수 있다는 관점을 토대로 한다. 이러한 논의의 연장선에서 박승관(2000)은 시민성을 시민적 덕성과 등치시키고, 개인보다는 공동체 목적의 실현을 위한 자발적인 봉사의지로 정의한다. 시민성을 구체적인 의식이나 행위로 명시화하는 접근은 시민교육의 목표를 선명하게 보여준다. 그러나 이러한 방식의 논의들은 ‘보편적 시민성’을 전제하고 있지만, 관점에 따라 그 내용이 상이하다는 딜레마에 직면하게 된다. 무엇보다도 보편적 시민성의 전제는 시민을 ‘결핍’된 존재로 전락시킬 위험성을 갖는다. 보편적 시민성이 곧 시민의 이상적인 상(像)으로서 기능하게 되는 것이다. ‘결핍’에 기반하여 시민교육이 이뤄질 경우, 결국 시민성은 개인이 획득하는 형질로 환원되어, 집단적 주체로서의 ‘시민’ 개념을 전복시킨다. 이와 같은 한계에도 불구하고, 시민교육 담론에서 보편적 시민성의 내용을 구체화하려는 관점은 시민성에 대한 가장 일반적인 접근방식이라 할 수 있다.

위와 같은 한계를 극복하기 위해 시민성의 구체적인 내용은 개방하되, 시민성의 구성요소를 범주화하여 개념을 규정하려는 시도들이 이뤄졌다. Young(1989)은 모든 개인에게 요구되는 ‘보편적 시민성’은 사실상 성립하기 어려운 개념임을 밝히고 있다. 서구사회가 근대로 이행하면서 대부분의 시민들이 평등한 시민권을 갖게 되었기에 국가 역시 시민들에게 동일한 자질을 요구하

게 되었다. 그러나 헌법상 시민권은 보호되지만, 현실에서는 여전히 여성, 흑인, 노동자 계층이 그 권리를 온전히 행사하고 있다고 보기 어렵다. 따라서 시민성의 구체적인 내용은 곧 공동체의 특정 맥락에 불박혀 있다고 본 것이다.

이에 따라, 맥락과 시민성을 접합시켜 구체적 시민성을 개념화하는 접근이 있다. 세계, 국가, 지역사회와 같은 층위가 그 맥락이 될 수 있으며, 구체적인 지향에 기반한 내용체계가 맥락적 조건으로 기능할 수도 있다. Heater(1990:318)는 시민교육에 대한 역사적 접근을 통해 고대에는 라틴 시민과 로마 시민, 중세에는 농노와 신민, 그리고 오늘날은 공간을 기준으로 지역, 국가, 세계 시민으로 구분하여 다중시민성을 제시한다. 이와 같은 논의를 토대로 설규주(2001)는 그 동안 시민성이 ‘국가’ 차원에서만 강조되었음을 비판하며, 세계화와 지역화의 흐름에 따라 세계시민성과 지역시민성의 조화가 이뤄져야 함을 제안하고 있다. 반면, 최근에는 내용체계에 따라 시민성을 규정하는 연구들이 이뤄지고 있다. 생태시민성, 기업시민성, 디지털시민성, 다문화시민성과 같은 구체적인 맥락과 시민성을 결부시켜 시민성의 내용을 재구성하는 것이다.

2. 시민참여교육에 대한 논의

(1) 시민참여교육의 정의

본 연구의 중핵적인 개념인 ‘시민참여교육’이라는 용어는 2007년에 개정된 평생교육법과 함께 등장했다. 그러나 개정법은 물론, 관련된 법령 해설자료에서도 ‘시민참여교육’의 명확한 정의는 명시되지 않았다. 이러한 이유로, 신미식(2011)은 이전부터 사용해오던 민주시민교육과 시민참여교육의 차이가 분명하지 않기 때문에 혼란이 초래되었음을 지적했다. 이론 지형에서는 시민참여교육의 개념적 모호성을 극복하기 위한 연구들이 진행되었다.

김진화(2009)는 평생교육 프로그램 6진 분류를 고안한 연구에서 시민참여교육을 6대 프로그램 영역 가운데 하나로 규정한다. 그는 시민참여교육을 “현대의 민주시민으로서 갖추어야 할 자질과 역량을 개발하며, 사회통합 및 공동체 형성과 관련하여 시민참여를 촉진하고 지원하는 평생교육”으로 정의했다. 사회통합 및 공동체 형성과 관련한 ‘시민참여’를 강조함으로써, ‘참여’를 시민교육의 전면에 배치한 것이다. 그러나 시민참여교육을 “사회에 참여함으로써 국가의 발전을 꾀한다라는 것에 공익적인 차원에서 실시하는 전반적인 교육”으로 봄으로써, 그 논의를 ‘국가’에 국한시킨다는 한계를 지닌다. 또한, 이는 인문교양 교육, 문화예술교육 등 여타 교육 프로그램 영역과의 구분을 위한 정의로서, 민주주의의 철학적 토대 위에서 시민참여교육의 개념체계를 정립하는 데까지는 이르지 못하고 있다.

이해주(2009)는 민주주의 사회에서의 실질적인 행위를 ‘참여적 시민성’으로 개념화함으로써, 시민참여교육은 ‘참여’를 부각시킨 개념임을 강조한다. 이는 지식이나 태도와 구분되는 ‘행동’으로서의 시민참여의 중요성에 방점을 둔다. 그러나 ‘행동’으로서의 시민참여의 의미가 모호하며, 더 나아가 ‘시민참여’가 ‘행동’과 등치될 수 있는 것인지도 불분명하다.

시민참여교육에 대한 지금까지의 논의들은 이전의 시민교육과 구분되는 시민참여교육의 특징으로 ‘시민참여’를 전면에 배치했다는 점을 공유한다. 그러나 시민참여와 시민교육을 개념적으로 접합시키기보다는, 시민참여의 중요성만을 ‘선언’하고 있다는 한계를 지닌다. 따라서 ‘시민참여’의 의미를 보다 구체화하여 시민참여교육의 개념을 보다 공고히 할 필요가 있다. 국외 연구에서 ‘시민참여교육’으로 직역되는 개념을 찾기는 어렵지만, ‘Education for active citizenship(Ross, 2007)’, ‘Citizenship education through and for participatory democracy(Schugurensky, 2010)’ 등과 같은 논의를 통해, 시민참여와 시민교육을 개념적으로 접합시키려는 연구들이 이뤄지고 있다. 이러한 논의를 기반으로, 참여민주주의의 맥락에서 시민성

의 개념을 재구조화하고, 이를 통해 시민참여교육을 보다 선명한 개념으로 체계화할 필요가 있다.

(2) 시민참여의 의미

시민참여교육의 정의에 관한 논의들은 공통적으로 ‘시민참여’를 시민참여교육의 중핵에 위치시켰지만, ‘시민참여’는 맥락에 따라 그 의미가 달라진다. 따라서 시민참여교육의 개념을 선명히 드러내는데 앞서, 시민참여에 대한 논의를 보다 면밀히 살펴볼 필요가 있다. Nagel(1987:1)은 ‘참여’를 “정치체제의 보통 구성원이 의사결정과정에 영향을 미치거나 미치고자 하는 행동”으로 정의한다. 김대환(1997)은 위의 개념적 틀을 공유하되, 참여가 고정되거나 획일된 것이 아니며 다면적인 속성을 지니고 있음을 강조했다. 즉, 시민참여는 특정한 행위 양식에 국한될 수 없다는 것이다. 이러한 논의의 연장선에서 오현철(2003)은 시민참여의 유형을 분류하고, 이것을 변화시킨 맥락에 주목했다. 그에 따르면, 오늘날 민주주의에서 시민참여는 단순히 ‘공적 의사결정 과정의 개입’에 한정될 수 없다. 예컨대, 과거의 시민참여가 선거에서 투표를 행사하거나 정당활동을 하는 행위를 의미했다면, 오늘날에는 성소수자 페스티벌도 시민참여의 방식이 될 수 있다.

이처럼 시민참여의 개념과 그 유형, 방식의 변화는 시민참여를 조건짓는 사회적 상태, 즉 민주주의의 역동과 긴밀히 연관된다. Barber(1984)는 그 역동을 자유민주주의에서 참여민주주의로의 이행으로 설명했다. 그에 따르면, 개인의 자유를 보호하는 것이 최우선적인 목표가 되는 자유민주주의에서 민주주의는 그 자유를 보호하기 위한 도구적인 정치체제에 머물게 된다. 반면, 참여 민주주의에서 민주주의는 ‘살아가는 방식(way of living)’으로서, 시민 공동체에 대한 개인의 적극적인 관여를 통해 사회의 변화는 가능해진다(Barber, 1984:187-189). 이처럼 참여 민주주의는 대의 민주주의에 대한 제도적 참여를

넘어 일상의 민주주의에 주목한 개념이다. 이는 앞서 밝힌 자유 민주주의의 보수성을 극복할 수 있는 대안적 패러다임으로서 볼 수 있다. 따라서 참여 민주주의의 맥락에서 시민참여는 ‘생활정치’의 개념과 접합되었다.

생활정치는 Giddens(1998)에 의해 학문적 언어로 규정된 개념으로, 기존 냉전체제가 형성했던 좌우파 구도의 범위 속에는 없었던 문제들과 가능성들이 전면에서 대두되면서 주목받기 시작했다. 생활정치는 냉전체제의 이분법적 접근에서 탈피하여, 생태, 가족, 노동, 그리고 개인적·문화적 정체성의 질적 변화에 관계되는 다양한 쟁점들을 포함한다. 구사회운동에서 좌파가 내세운 ‘해방정치’가 생활에 기회를 주는 것과 관련이 있다면, ‘생활정치’는 생활의 결정과 관련된 것을 의미한다. 여기서 중요한 가치는 해방, 대립, 투쟁이 아니라 선택, 정체성, 상호성이라 할 수 있다. 서창훈(2009)은 이러한 ‘생활정치’가 등장할 수 있었던 이유를 서구의 선진국들에서 교조적 이데올로기, 가부장제, 빈곤과 같은 문제들이 어느 정도 해결되었기 때문임을 지적하며, “해방정치가 물려준 ‘선택의 자유’라는 유산 속에서 시민의 ‘자아실현’을 위해 새롭게 기획된 정치형태”로 생활정치를 정의한다. Giddens(1998:214) 역시 생활정치를 “범지구적인 영향들이 자아의 성찰적 프로젝트에 깊이 파고들며, 반대로 자아실현의 과정들은 지구적 전략에 영향을 미치는 정치형태”로 파악하여, 그것이 단순히 일상세계를 조명한 것이 아님을 밝힌 바 있다.

그러나 생활정치가 위와 같이 ‘지구화 전략’이라는 거대한 목적 아래 기획되었다 할지라도, 결국은 시민의 삶, 일상에서 발현되어야만 의미를 지닐 수 있음을 강조하는 논의들이 이뤄졌다. 정상호(2008)는 형식화된 제도가 아니라 일상생활에 기반한 정치참여가 가장 중요함을 역설한다. 거시적 이데올로기의 기획을 넘어, 자율화, 분권화, 다원성을 지향하고 삶의 현장과 밀착된 생활정치가 필요하다는 것이다. 한편, 지역사회를 생활정치의 장으로 주목한 접근들도 존재한다. 이상봉(2011)은 지역사회가 대의제 정치체제의 한계를 극복할 수 있는 공간임을 밝히며, 기존 국가 중심의 ‘공공성’이 생활세계에서의 ‘공공성’으로 전

환되어야함을 강조한다. 즉, 시민공동체는 국가와 등치될 수 없는 개념이며, 시민참여는 곧 시민이 발 딛고 있는 일상 공동체에 대한 참여를 의미한다. 여기서 참여란 일상적 공동체에 대한 시민의 구속임과 동시에, 공동체를 변화시키기 위한 시민의 적극적인 관여를 뜻한다. 이처럼 생활정치를 경유한 시민참여를 통해 민주주의는 ‘제도’가 아니라 ‘살아가는 방식’으로서 작동할 수 있게 된다.

(3) 시민참여와 시민교육

참여민주주의에서의 시민참여에 대한 논의는 시민참여와 시민학습의 관계에 대한 조명으로 이어졌다. 시민참여가 시민공동체의 변화는 물론, 참여하는 시민의 변화까지도 추동한다는 점에서, ‘시민학습’에 대한 조명이 이뤄진 것이다. Barber(1984:152)는 시민참여를 통해 시민의 의지와 판단이 형성된다고 보았다. 특히, ‘합리성’을 참여의 전제가 아니라, 참여의 과정 속에서 형성되는 결과로 규정함으로써, 참여 경험을 통한 시민의 학습을 강조했다. 이러한 논의의 연장선에서 김민호(2016)는 시민참여가 배제된 시민교육을 ‘교수 패러다임’으로 규정하고, ‘학습 패러다임’의 관점에서 일상 속 시민학습을 역설한다. 기존의 시민교육 패러다임은 탈맥락적이며, 실천성을 담보하지 못한다는 비판과 함께, 시민학습 일상화의 의미, 조건, 맥락을 밝히고자 했다. 이처럼 시민참여와 시민학습의 관계를 다룬 연구들에 대해서 Mansbridge(1995)는 그 관계에 대한 분명한 근거가 여전히 미약함을 지적했다. 아리스토텔레스부터 루소까지 다양한 학자들이 시민참여를 통한 시민학습의 중요성을 주창했지만, 이는 ‘당위’에 그치고 있음을 비판한 것이다. 물론, 그는 시민참여와 시민학습의 관계는 장기간에 걸친 연구에 의해 충분히 밝혀질 수 있으며, 참여의 경험이 더 나은 집단적 주체로서의 ‘시민’을 형성한다는 전제가 여전히 유효하다는 가능성을 열어두었다. 위 논의를 기반으로, 시민참여와 시민교육의 관계를 규명하려는 경험 연구들이 시도되었다. Lang(2010)은 선거개혁을 위한 시민집회에 참여한 시민들이

스스로를 어떻게 규정하는지에 주목하여, 참여과정에서 구성원들이 시민학습에 대한 경험연구를 진행했다. 이 외에도 지자체의 예산 운용에 참여한 시민들의 학습양상을 밝힘으로써, 시민참여를 통한 시민학습의 구조를 설명하려는 시도들이 있어왔다(Pinnington&Schugurensky, 2009).

위의 논의들은 시민참여를 통한 시민학습을 설명하고 있지만, 이를 ‘시민교육’의 논의로까지 연장시키지는 못하고 있다. 시민참여를 통한 시민학습과 시민교육은 등치될 수 없다. 시민학습은 무형식학습(informal learning)이지만, 시민교육은 학습활동에 대한 구조화된 개입이기 때문이다. 물론, 시민참여교육 프로그램에 대한 경험연구를 통해 시민참여의 논의를 시민교육으로까지 진전시키고자 한 시도들이 있었다. 박지숙(2011)은 시민참여교육 프로그램을 수료한 학습자들의 후속활동을 ‘학습결과’로 포착하여 그 의의를 조명했고, 임정임(2014)은 시민참여교육에 대한 학습자들의 참여동기, 학습활동의 의미를 밝히고자 했다. 안주현(2012)은 성인들을 대상으로 시민참여교육 프로그램에 어떤 요구들이 있는지 탐색했다. 이들은 공통적으로, 시민참여교육의 실천 현장에 주목함으로써, 시민참여교육에서의 학습활동, 요구, 그리고 그 결과를 포착하고자 했다는 점에서 의의를 갖는다. 그러나 위 연구들은 시민참여교육의 개념을 분명히 구획하지 않고, 광의의 시민교육 논의에 머물고 있다는 한계를 지닌다.

3. 교육프로그램개발에 대한 논의

(1) 교육프로그램개발의 개념

본 연구는 참여민주주의의 맥락에서 시민교육이 현실태로 구조화되는 과정을 밝히고자 ‘교육프로그램개발’을 그 사례로 선택했다. ‘교육프로그램개발’은 담론 지형에서의 논의를 토대로 실제 교육활동을 구조화하는 과정이다. 즉, 담론 차원에서 생성된 철학과 실천 맥락에서의 구체적인 쟁점이 부상하여 다양

한 타협과 충돌이 발생하는 공간이다. 시민참여교육 프로그램개발 역시 앞서 검토한 시민참여교육의 철학적 토대가 현실화되는 과정이다. 따라서 그 특성과 난점을 밝히기 위해서는 교육프로그램개발의 일반적 특징과 이를 설명하는 다양한 이론적 관점에 대한 검토가 요구된다.

교육프로그램에 대해서는 다음과 같이 다양한 개념화가 이뤄지고 있다. 한승희 외(2011)는 교육프로그램을 학습활동이 이뤄지는 가장 중요한 매개과정이자 조건으로 정의하고, 성인학습활동이 구조적으로 일어나는 기본 단위로 규정했다. 그 외에도 이해주 외(2013:10)는 “평생교육을 주도하는 기관이 비전에 터하여 행하는 모든 학습지원활동의 사전계획과 기대하는 결과”로, 김진화(2001:66)는 “일정한 목표를 가지고 있는 학습내용, 학습목적, 목표, 대상 등 모든 요소들이 유기적 네트워크를 형성하고 있는 하나의 시스템”으로 교육프로그램을 규정한다. 각 정의마다 그 강조점이 상이하지만, 계획, 구조화, 시스템 등 ‘체계성’을 그 중핵으로 한다는 공통점을 발견할 수 있다. 교육프로그램은 교육자와 학습자가 대면하는 교육활동뿐만 아니라 국가교육과정과 같은 층위 역시 체계성을 내재한 ‘교육프로그램’으로 포착된다. 그러나 본 연구는 시민참여교육의 철학이 실천활동으로 구조화되는 과정에 주목했기에, 광의의 교육프로그램 개념보다는 평생교육 영역에서 교육활동의 기본단위로 통용되는 협의의 교육프로그램 개념에 집중했다.

그동안 교육프로그램개발에 관한 이론적 지형에서는 ‘개발’의 범위가 어디까지인지에 대한 논쟁이 이뤄져왔다. 영미권에서 프로그램개발이 ‘Program Development’, ‘Program Planning’ 등으로 혼용되어 온 상황에 대한 문제제기로서 Rivera,Patino&Brockett(1982)은 ‘Program Development’를 ‘planning’과 ‘management’를 포함하는 개념으로 정의했다. 그러나 Kowalski(1988:89)는 실제 맥락상 ‘Planning’과 ‘Development’가 구분되기 어려움을 지적했다. 이러한 논쟁 끝에, 교육프로그램개발을 지칭하는 영문으로 ‘Planning’과 ‘Development’가 혼재되어 통용되고 있다. 그리고 교육프로그램개발은 프로그램의 계획과 실행을

모두 포괄하는 개념으로 자리 잡았다. 즉, 프로그램개발은 프로그램을 계획하는 단계에 국한되는 것이 아니라 프로그램을 운영하는 모든 과정을 총칭하는 것이다. 김진화(2001:33)는 이러한 프로그램개발을 하나의 ‘현상’으로서 접근할 수 있음을 시사하며, 의도성, 계획성, 가치지향성을 그 논리적 토대로 제시하고 있다. 본 연구는 시민참여교육 프로그램이 운영되는 과정보다는 시민참여교육의 철학이 현실적 계획으로 구조화되는 양상에 주목했기에, 프로그램개발과정 가운데서도 기획과 설계단계에 사례의 경계를 한정했다.

(2) 교육프로그램개발의 이론적 쟁점

교육프로그램개발은 교육프로그램을 기획, 실행, 평가하는 모든 과정을 총칭하는 개념으로, 경계를 가진 현상임과 동시에 실천활동이라 할 수 있다. 다만, 교육프로그램개발을 이론화한 모형들 사이에는 상이한 관점차가 존재한다. 교육프로그램개발은 시간의 경과에 따른 단선적인 과정처럼 보이지만, 현상의 이면에는 일종의 가치체계가 작동하기 때문이다. 그 가치체계를 규정하는 방식에 따라 교육프로그램개발은 합목적성의 단계로 규정될 수도 있으며, 혹은 역동적인 정치적 협상과정으로 해석될 수도 있다. 따라서 시민참여교육 프로그램개발 현상을 분석하기에 앞서, 교육프로그램개발에 대한 상이한 이론모형들을 검토할 필요가 있다.

교육프로그램개발 이론은 Tyler(1949)의 합리적 모형(rationale)을 그 출발점으로 볼 수 있다. Tyler(1949:1)는 교육프로그램개발과정을 “(1)교육의 목적 설정, (2)목적 달성 수단으로서의 학습내용, (3)학습내용들의 조직화, (4)교육목적 달성에 대한 평가”라는 단계적 절차로 제시했다. 이는 교육의 목적에 따라 프로그램개발의 모든 단계가 영향을 받는 ‘목적 중심적’ 모델이라 할 수 있다. 따라서 합리적 모형은 목적이 부재한 상태에서는 교육프로그램개발의 어떤 단계도 성립할 수 없다는 전제를 기반으로 한다. 즉, 목적지가 분명한 ‘선형적 과

정'을 교육프로그램개발로 규정한 것이다. 학교교육과정 개발을 포함하여 다양한 교육프로그램의 이론적 토대가 되었던 합리적 모형은 목적이 선행하는 '규범성'으로 인해 다양한 비판에 직면하게 된다. Kliebard(1970)는 합리적 모형이 목적중심적이기에 교육의 과정을 강요와 의무의 틀에 가두고, 억압과 사회통제를 정당화한다고 비판했다. 무엇보다도 합리적 모형이 현실을 설명하지 못하는 규범적 모델에 머물고 있음을 지적했다. 이러한 비판의 연장선에서 새로운 이론적 모형들이 등장했다. 그 가운데 Walker(1971)는 플랫폼(platform), 숙의(deliberation), 설계(design)의 과정을 기반으로 현실을 설명할 수 있는 자연주의 모형을 통해 합리적 모형의 한계를 극복하고자 했다. 그러나 이는 현상으로서의 교육프로그램개발을 설명할 수 있는 분석틀에 국한되어, 실천활동으로서의 프로그램개발과정에 대안을 제시하지 못하는 한계를 내포했다.

이와 같이 전통적인 모형들에 대한 비판으로 Cervero&Wilson(1994)는 권력관계(power), 이해관계(interests), 협상(negotiation), 책무성(responsibility)을 토대로 협상모형을 제시했다. 그들은 프로그램개발이 단순히 선행적인 절차나 단계에 국한될 수 없음을 지적하며, 실제 현장에서 프로그램개발에 영향을 미치는 것은 교육프로그램에 관계된 이들의 권력과 이해관계임을 강조했다. 이 모델은 현실을 설명함과 동시에, 민주적 의사결정과 그에 따른 전략, 윤리성 등을 실천적 함의로 제시하는 데 성공함으로써(Cervero&Wilson, 1994), 가장 설득력 있는 프로그램개발 모형으로 자리 잡았다. 그러나 실제 현장에서는 특정 경우에서만 민주적 협상이 작동하며, 프로그램개발과정을 협상과정과 등치시키는 것은 교육프로그램개발 과정만이 지닌 독특한 특성들을 흐릿하게 만든다는 비판이 제기되었다(Sork, 1996). 위와 같은 합리적 모형과 협상모형의 한계를 보완하고, 각 모형들이 갖는 강점들을 보완하여 Caffarella&Daffron(2013)은 상호작용 모델(Interactive model of program planning)을 이론화했다. 상호작용 모델은 합리적 모형이 갖는 단계와 절차들을 교육프로그램개발의 다양한 국면들로 차용하고, 협상모형의 민주적 협상과 중재과정을 그 안에 포함시켰

다. 상호작용 모델을 토대로 한 교육프로그램개발 과정에서, 교육의 목적은 언제나 전환될 수 있는 가능성을 지니고 있으며, 요구분석, 목적, 평가, 맥락 등의 프로그램개발 요소들은 선형적인 절차가 아니라 서로 상호작용하는 과업으로서 교차한다(Caffarella& Daffron, 2013:29).

본 연구는 위와 같은 모형들을 직접 적용하여 프로그램개발현상을 분석하고자 함은 아니다. 그렇지만, 기존의 프로그램개발 모형들은 시민참여교육 프로그램 개발과정의 독특한 맥락과 특성을 보다 선명히 드러나게 해 주는 ‘틀’이 될 수 있다. 특히, 본 연구는 교육프로그램개발이 선형적 단계가 아니라 권력 및 이해관계가 타협, 충돌하는 과정이며, 각각의 과업들이 서로의 맥락이자 조건으로서 작동한다는 Caffarella&Daffron(2013)의 상호작용 모델의 전제를 공유한다. 무엇보다도, 프로그램개발과정에서 역동을 거듭하는 교육프로그램의 구조와 그 맥락을 포착하는 작업에 주안점을 두고자 한다.

III. 시민참여교육 프로그램의 기획과정

교육프로그램의 기획과정은 교육프로그램의 철학적 토대와 운영원리가 구축되는 과정이다. 여기서 철학적 토대란 교육프로그램의 목적, 내용, 방법, 평가를 지탱하는 ‘지향’을 의미하며, 프로그램개발에서 이뤄지는 다양한 의사결정과정을 관장하는 이정표로서 기능한다. 특히, 시민참여교육은 이론 지형에서도 여전히 합의되지 못한 개념이며, 교육내용과 방법 등이 여타 교육에 비해 상대적으로 개방되어 있기 때문에, 그 철학적 토대를 구성하는 작업은 프로그램개발의 중핵적인 과정이었다. 개발자들은 시민참여가 중심이 되는 교육 프로그램이 무엇인지에 대한 구체적인 상을 그릴 수 없었기에, 시민참여교육의 철학, 목적, 관련 개념들을 공유하고 이를 합의하는 과정을 거쳤다. 그러나 철학적 토대를 구축하는 과정은 개념적 층위의 교육프로그램을 구조화 하는 작업이었기 때문에 추상성을 내재할 수밖에 없었다. 따라서 개발자들은 참여중심 교육 방법을 직접 실행하고 성찰하는 과정을 통해 교육프로그램의 운영원리를 지속적으로 수정하고, 이를 보다 구체화했다. 본 장에서는 이러한 기획과정을 상세히 기술함으로써, 시민참여교육이 ‘교육프로그램’으로 구조화되는 양상을 선명히 밝히고자 한다.

1. 시민참여교육의 철학적 토대 구축

(1) 경계짓기 : 기존 시민교육과의 차별화

개발자들은 참여민주주의 맥락에서의 시민교육 프로그램을 구조화하기 위해, 기존 시민교육의 한계를 명명함으로써 그것과 차별화되는 시민참여교육의 철학적 토대를 탐색했다. 기존 시민교육과 시민참여교육의 경계선을 구획함으

로써, 자유민주주의 패러다임에서의 시민교육이 안고 있었던 한계를 극복하고자 한 것이다. 그 논의의 첫 단계는 시민교육에서 학습의 단위를 재검토하는 작업이었다. 개발자들은 기존 시민교육 담론이 ‘개인의 능력함양’에 집중함으로써 발생하는 오류를 발견했다. 즉, 기존 시민교육 담론지형에서는 개인을 학습의 단위로 설정하고, 개인 수준의 시민의식, 태도, 덕성을 함양하는 것에 초점을 맞춰왔다. 이는 시민성을 개인의 인지 혹은 행동에 국한시킨 접근으로, 교육을 통한 변화의 주체는 ‘개인’으로 환원되었다. 그러나 시민교육의 장면에서 학습의 단위를 공동체와 분리된 파편화된 개인으로 상정할 경우, ‘성숙한 시민’과 ‘미성숙한 시민’의 구분이 발생할 위험성이 있다. ‘성숙한 시민성’의 전제는 오직 공동체의 맥락에서만 성립할 수 있는 시민의 개념을 전복시키고, 학습자를 ‘계몽의 대상’으로 전락시킨다. 개발자들은 이러한 위험성에 주목하여 ‘개인’보다는 개인 간의 상호작용, 즉 ‘관계’에 주목했다.

우리가 지식 하나를 얻었다고 해서 살아가는 방식, 생활하는 방식이 바뀌지는 않을텐데. 우리가 개인을 타깃으로 할 때는 지식이나 역량이 그 변화의 기준이 될 수 있을 테지만, 집단이나 지역을 타깃으로 할 때는 실천적인 변화를 필로 볼 것이냐가 문제인데. 그건 관계를 맺는 방식이 될 수 있을 텐데. 타깃으로 하는 층 자체가 집단이라고 하면, 관계 맺는 방식이 바뀌는 걸 변화라 볼 수 있는 거죠.

<개발자D_회의록>

개발자들은 개인 단위의 학습을 부정하기보다는, 시민교육에서 학습의 단위가 개인에 국한되는 것을 경계했다. 개개인이 도달해야 할 목표치를 설정하고, ‘성숙한 개인’의 양적 증가를 그 목표로 하는 것은 시민교육을 도덕이나 규범에 한정 짓는 결과를 초래하기 때문이다. 개발자들은 그 대안으로서 관계와 집단을 학습의 주요단위로 설정했다. 민주주의의 진화는 성숙한 개인들의 합이 아니라, 개인과 개인, 개인과 공동체의 관계 변화에서 촉발된다고 본 것이다.

이러한 접근방식은 시민교육이 현상태의 유지를 위한 도구가 아니라 민주주의 자체의 변화를 추동해야 한다는 전제를 내재한다. 학습의 단위가 개인에서 관계로 이동함으로써, 시민참여교육의 원리는 지식의 전달이 아니라 관계의 형성에 그 초점이 맞춰지게 되었다.

두 번째로, 그 동안 ‘강의’ 형태로 공급되었던 시민교육 프로그램과의 경계 짓기가 이뤄졌다. 그동안 다수의 시민교육 프로그램들은 명사들의 강의를 차시별로 배치하여 ‘강의’를 교육과 등치시켜왔다. 기획과정에 참여한 강사 ‘이규민’은 “기존의 대부분의 시민교육이라 일컬어진 것은 어쩌면 그 이름을 쓴 교양교육(이규민)”임을 지적했다. 즉, 인문학 혹은 사회과학의 내용을 다루고 시민들에게 개방되었다는 이유만으로, 교양교육, 인문교육을 시민교육으로 명명해왔던 것이다. 물론, 강의는 다수의 학습자들을 대상으로 하는 교육 프로그램에서 효율적인 교육방법으로 활용될 수 있다. 그러나 교육의 초점이 개인 단위의 성장이 아니라, 관계의 형성에 방점이 찍힐 때, 강사의 일방적인 전달은 비효과적인 교육방법일 수밖에 없다. 무엇보다도, 강의 중심의 시민교육 프로그램들은 시민참여와 교육활동의 연결고리를 담지하지 못했다.

이러한 한계를 극복하고자 개발자들은 지식전달 중심의 강의를 지양하고, 학습자 참여 중심의 교육활동을 구성하고자 했다. 여기서 ‘참여’의 의미는 단순히 ‘참석’에 국한되지 않는다. 교육활동에서 학습자들이 교육활동의 속도, 내용, 방법을 주도적으로 이끌어 나가는 것을 ‘참여’로 명명한 것이다. 학습자들의 참여와 상호작용이 활발하게 이뤄질 수 있는 교육방법을 탐색함으로써, 관계의 학습이 교육프로그램의 전면에 배치되었다. 개발자들은 학습자 참여 중심의 교육활동을 통해 ‘전달자와 수용자’로 규정되어 왔던 교육자와 학습자 간의 관계를 ‘협업하는 주체’로 규정 짓고자 했다.

과거의 내용주입식 방식이 아니라, 교육활동 속에서 약간의 내용이라도 같이 만들어낼 수 있다면, 그럼 성공한 게 아닌가, 이런 생각이 들어요. 원칙은 우리가 미리 준비된 내용을 가지고 그걸 이해시키는 작업이 아니

라 우리 스탭들과 참여자들이 같이 뭔갈 만들어내는 거? 그 차이를 생각했어요. 그걸 우리가 가져가야되는 게 아닌가...

<개발자F_인터뷰>

즉, 학습자와 교육자 사이에 존재하던 기존의 경계를 허물고자 한 것이다. 개발자들은 기존의 강의식 교육은 학습목표와 내용을 결정하는 과정에서 학습자가 배제되었다고 판단했다. 강의식 교육은 ‘지식전달 중심’일 수밖에 없으며, 그 내용에 대한 결정권이 곧 교육양상에서 권력으로 작용하기 때문이다. 개발자들은 교육활동을 통해 그 권력을 분산시키고, 그 분산된 권력을 교육자와 학습자가 공동으로 행사하는 것을 곧 ‘참여’로 규정한 것이다. 따라서 민주주의, 정치체제, 시민사회 이론과 같이 특정 전문가의 ‘내용’이 중심이 되는 교육활동은 <시민학교>에서 제외하기로 합의했다.

마지막으로, 개발자들은 특정한 시민 상(像)을 교육의 목표로 설정하는 기존의 시민교육과 <시민학교>를 차별화하고자 했다. 특정한 시민상의 설정은 개인의 변화를 교육의 목적으로 설정할 때 발생하는 계몽주의적 오류를 그대로 답습한다고 본 것이다. 학습자들을 ‘정해진 답’으로 이끄는 교육은 학습자들을 탈맥락화시키며, 수동적인 객체로 전락시킬 위험성을 내재한다.

기본적으로는 우리가 시민교육이라고 했을 때, 기존에 가지고 있었던 상은 의식화... 계몽주의보다는 의식화라는 표현. **쳐해진 상황을 깨닫고, 깨달으면 실천이 바뀔 거라는 전제조건인데, 깨닫는다고 하는 건 답이 여전히 있다는 상태...** 이 전제에서 벗어나지 못하다보니까 결과적으로 먼저 알고 있는 사람, 내가 알고 있는 걸 어떻게 전할까, 지식을 중심으로 하는 접근이 많았던 것 같아요. 관점을 같게 한다던가. 이미 학습자중심으로 교육을 구성한다 하더라도, 이미 그 안의 내용이나 답은 가르치는 사람에 의해서 결정이 되어 있는. 이 한계에서 결과적으로 잘 못 벗어나왔던 것 같아요, 기존의 프로그램들이. 그렇다면, 이것을 어떻게 바꿀 수 있을까, 우리가 무엇을 목표로 해야 이 한계에서 벗어날 수 있을까가 이게 굉장

히 중요한 과제였던 거고.

<개발자D_인터뷰>

‘개발자D’는 특정한 시민의 상을 교육의 목표로 설정하는 문제는 교육방법의 변화만으로 극복되기 어렵다고 보았다. 즉, 교육활동이 ‘학습자 중심’으로 구성된다 할지라도, 도달해야 할 ‘답’이 결정되어 있으면 결국은 교육자의 의도대로 학습자들이 따라가는 결과가 초래되기 때문이다. 개발자들은 시민참여교육에서 시민이 참여해야 할 문제상황을 제시해주는 것 자체가 곧 특정한 답을 내포하는 접근이라 판단했다. 따라서 문제 자체를 학습자들이 발견하고 그에 대한 답까지도 학습자들이 주체적으로 구성해야 한다는 전제에 합의했다.

이처럼 시민참여교육 프로그램의 철학적 토대를 구축하는 초기작업으로서 개발자들은 기존 시민교육의 한계를 검토하고, 그 한계들을 시민참여교육 프로그램에서 소거해 나갔다. 기존 시민교육과의 경계짓기는 다소 이분법적인 형태로 진행되었다. 그러나 이러한 접근은 기존 시민교육의 논리구조를 완전히 부정하는 것이라기보다는, 자유민주주의 담론에 기반하여 이뤄져왔던 시민교육의 논리적 딜레마들을 극복하기 위한 의도적 ‘경계짓기’라 할 수 있다. 그 경계선을 보다 명확히 구획함으로써 시민참여교육의 고유한 논리구조가 정립될 수 있다고 본 것이다.

(2) ‘시민’ 개념의 재구성

기존 시민교육의 한계에 대한 검토는 시민교육의 중핵적인 개념이라 할 수 있는 ‘시민’의 재개념화를 추동했다. 시민의 개념을 규정하는 방식은 시민교육 프로그램개발 과정에서 통용되는 주요한 ‘문법’으로서 기능할 수 있기 때문이다. 시민의 개념에 대한 이해가 개발자마다 다를 경우, 교육 프로그램개발과정에서의 의사결정은 갈등의 연속일 수밖에 없다. 이러한 문제의식을 공유한 개발자들은 다음과 같은 합의과정을 통해 시민의 개념을 재구성했다.

기존 시민교육의 한계로 지적되었던 학습의 주요단위로서의 개인, 강의식 교육방법, 고정된 목표로서의 시민 상(像)을 종합해보면, 시민은 ‘성숙한 합리적 개인’으로 규정될 수 있다. 그러나 이러한 ‘시민’ 개념은 사회적 실체가 아닌 일종의 ‘이상향’으로서 기능할 뿐만 아니라, 민주주의를 변화시킬 수 있는 시민의 능동성을 충분히 내포하지 못한다는 한계를 지닌다. 그 동안 사회과학의 이론 지형에서는 시민의 개념을 정의하는 다양한 언어들 existed, 개발자들은 이 가운데서 하나를 선택하기보다 시민참여교육의 맥락에서 시민의 개념을 자체적으로 재구성하고자 했다.

‘시민’의 재개념화는 명제형으로 정의되기보다는, 시민을 구성하는 핵심적인 요소들을 탐색하는 방식으로 이뤄졌다. 우선, 개발자들은 국민, 대중, 민중, 인민과 같이 사회적으로 명명된 여타 존재들과 구분되는 시민의 특질이 무엇인지에 대해 집중했다. 그 과정에서 “시민이 국민과 다른 특성이 결국은 독자성, 자율성, 스스로 행동하고 사고할 수 있는 면(개발자B)”, “시민이 다른 국민, 민중, 대중과 비교했을 때, 가장 강조되는 지점이 자율적인 주체라는 점(연구자)”이 조명되었다. ‘국민’은 헌법상 국가의 주권자라는 의미를 지니지만, 과거 권위주의 정권 시기에 ‘국가에 대한 충성하는 수동적 존재’로 통용되어 왔다. 따라서 개발자들은 이와 배치되는 성격의 능동적 존재로서의 ‘시민’ 개념에 주목한 것이다. 즉, 사회적 주체로서의 권리와 행위성(agency)을 국가에 위탁하는 것이 아니라 자율성과 주체성을 담지한 존재로서 시민을 규정한 것이다.

시민의 존재를 규정하는 핵심적 요소가 자율성, 주체성이라는 전제위에서, 개발자들은 ‘개인’과 ‘성숙함’으로 대표되는 기존 자유민주주의의 시민 상(像)과 구분되는 시민의 개념을 재구성하고자 했다. 즉, 사회문화적 맥락에 따라 시민을 구성하는 요소들이 달라질 수 있음에 주목한 것이다. 예컨대, 귀족정에서 시민은 신분이나 자격을 중핵으로 하는 개념이었다. 따라서 시민과 비(非)시민의 구분이 명확했고, 시민은 사회적으로 승인된 엘리트집단에 국한되었다. 개발자들은 ‘참여민주주의’를 오늘날 시민을 규정하는 주요한 사회문화적 맥락으

로 설정하고, 시민을 구성하는 중핵적인 요소로 ‘집합’과 ‘참여’를 강조했다. 이는 회의과정에서 시민의 개념에 대한 개발자들의 생각을 정리한 ‘개발자D’의 발화로부터 확인할 수 있다.

우리가 생각하는 시민의 개념은 참여에 방점이 좀 있는 거 같고, 두 번째는 집합적인 개념이라는 거에 방점이 있고.

<개발자D_회의록>

시민의 중핵적인 구성요소를 위와 같이 정리한 ‘개발자D’는 심층면담을 통해 회의과정에서 본인이 이해한 ‘참여’와 ‘집합’의 의미를 보다 구체적으로 설명했다.

시민이라고 하는 건, 내가 혼자 떨어져서 촛불집회가 옳고 그르고의 문제, 독립된 개체로 존재하는 게 아니고, 이 고민을 누군가와 나누고, 그 고민이 누군가를 통해서 나에게 들어오게 되고, 고민에 참여하고, 행위까지 넘어갈 수 있고. 이런 게 집단이 아닐까 생각을 했던 거 같아요. ... 나의 생각을 누군가에게 설득시켜보고, 설득과정이 강요나 강압이 아니라 협의의 과정이 되어야 하고, 그 과정을 통해서 내 생각이 일정 부분 바뀔 수 있단 걸 전제로... 특정한 물, 민주적 절차, 물을 통해서 이런 것들을 나누는 것, 이런 관계를 전제로 했을 때 시민이라고 하는 게 성립이 되는거지, 내가 특정 지식을 가지고 있어야 시민이 되는건 아니다, 이 정도로 정리를 했던 것 같아요.

<개발자D_인터뷰>

즉, 시민은 고대, 중세처럼 자격을 부여받은 특정 개인들이 아니라 참정권을 지닌 시민사회의 집단적 주체를 뜻한다. 따라서 민주주의 사회에서는 특정 지식이나 태도를 기준으로 시민과 비(非)시민을 구획할 수 없으며, 그 사회의 구성원이라면 누구나 시민적 권리를 행사할 수 있다. 이는 공동체와의 관계를 통해서만 시민이 규정될 수 있음을 의미한다. 시민은 특정한 덕성을 지닌 ‘진

공상태의 개인'을 지칭하는 것이 아니라, 공동체에 대한 권리와 의무를 가진 존재를 가리킨다. 즉, 개발자들은 프로그램개발 과정에서 시민을 파편화된 개인으로 환원하는 사고를 경계하고, 공동체에 불박혀 있는 존재임을 상기하고자 한 것이다.

이러한 논의의 연장선에서 공동체에 대한 참여가 곧 시민의 '존재양식'으로 규정되었다. 참여란 특정한 행위로 구체화되기보다는, 공동체에서 타인과 관계를 맺고, 공동체의 합의절차에 참여하여 의견을 개진하고, 공동체를 변화시키는 과정에 개입함을 의미한다. 개발자들은 참여민주주의의 맥락에서 모든 구성원은 공동체의 유지나 변화에 참여함으로써 비로소 '시민'으로서 존재할 수 있다는 전제를 공유한 것이다.

(3) 시민참여교육의 원리 구조화

시민의 개념에 대한 개발자들의 논의는 이론적인 명제를 정립하기 위함이 아니라, 교육프로그램의 방향을 설정하는 작업이었다. 그리고 이러한 방향에 터해, 시민참여교육의 원리가 구조화되었다. 단순히 기존 시민교육의 여집합을 시민참여교육으로 규정하기는 어려웠기 때문이다. 여기서 시민참여교육의 원리란 시민참여교육의 목적과 과정을 포괄하는 모델을 의미한다. 기존 시민교육과의 경계짓기를 통해 시민참여교육의 논리구조에 대한 개발자들 간의 관점이 어느 정도 느슨하게 공유되었지만, 교육의 목적과 그 과정을 구조화하기 위해서는 보다 명확한 언어가 필요했다.

교육의 목적은 언제나 '교육이 개입된 대상의 변화'를 수반한다. 교육은 시스템, 제도, 활동 등 다양한 층위에서 논의될 수 있지만, 그것을 경유한 인간의 변화를 논하지 않고 교육의 목적을 설명하기는 어렵다. 따라서 시민참여교육의 목적 역시 '시민의 변화'를 그 핵심으로 한다는 점을 부정할 수 없다. 다만, 과거의 시민교육이 특정한 인간상을 '시민'으로 규정한 반면, 개발자들은 이러한

접근방식으로부터 거리를 두었다. 오히려 변화 자체를 가능케 하는 공간과 경험을 구축하는 것을 시민교육의 목적으로 봐야 한다는 견해가 제기되었다.

시민교육의 목적이 (학습자로 하여금 어떤) 내용을 알게끔 한다, 이런 게 아니라. 어떤 과정을 거치게 하는 거. 방법을 경험하게 하는 거? 큰 대문화 같은 것도 얘기해도 묵살되는 경험을 했다면, 그렇지 않은 상황에서는 어떻게 할지? 어떻게 만들어가야 할지 이런 거를 방법을 거쳐가는 거를 목적으로 할 수 있지 않을까, 하는 생각이 들긴 하는데요. 목적이 아예 없을 수는 없고.

<개발자A_회의록>

학습자가 도달해야 할 이상향으로서의 ‘시민’의 형상을 그 목적으로 상정해 온 기존 시민교육의 틀이 견고하기 때문에, 개발자들은 다소 개방적인 시민참여교육의 목적을 어떻게 구체화할 수 있을지 숙고했다. 변화의 지향점을 설정하는 것 역시 교육활동을 통한 학습자의 몫으로 남겨두고, 이를 스스로 탐색할 수 있는 과정이 시민참여교육의 중핵이 되어야 한다는 의견이 제시되었다.

시민교육의 과정은 누가 시민이 뭔지를 알려주기보다는 내가 누구고, 우리는 누구고, 어떤 현실에 있고, 우리의 지향은 무엇인지 찾아가는 과정이 앞부분에 있었으면 좋겠다, 지향이 있어야 현실을 인식하니까. 지향을 찾아보고, 현실을 인식해보고, 문제가 뭔지 서로 논의를 한번해보고, 이 과정에서 뭔가 참여나 행동을 통해서 바뀌야 하는 현실이 있다라고 하면 그거에 대해서 행동을 해보고, 이 과정을 순환하는 게 결국은 시민교육의 과정이 아닐까, 하는 생각이 듭니다.

<개발자B_회의록>

즉, ‘개발자B’는 학습자가 주체가 되어 현실을 인식하고 문제를 도출하여 참여를 행하는 순환적 과정을 가능케 하는 것을 시민참여교육의 목적으로 보았다. 이는 교육의 목적이 교육적 개입이 이뤄진 학습자 개인의 변화에 국한되지

않고, 학습자와 관계를 맺고 있는 공동체의 변화를 추동하는 ‘동력’일 수 있다는 점에 주목한 것이다. 따라서 시민참여교육의 과정은 자연스럽게 시민이 공동체와 맺는 관계의 변화를 담지하며, 변화의 상(像)은 개방된 형태로 남게 된다.

시민참여교육의 목적에 대한 논의는 시민참여교육에서의 학습과정을 설명할 수 있는 새로운 모델의 도출로 이어졌다. 기존 시민교육에 대한 안티테제를 넘어, 시민참여교육만의 고유한 철학적 원리를 생성하고자 한 것이다. 이는 민주주의, 시민참여, 교육, 학습 등의 개념의 연결고리를 만드는 작업이었다. 개발자들은 구체적으로 ‘학습’과 ‘민주주의’의 관계를 재규정함으로써, 시민참여교육의 모델을 보다 구체화하고자 했다. 이 작업은 시민교육에 대한 접근방식의 전환을 의미했다.

개발자D : 그냥 민주주의가 아니라 학습이란 걸 붙일 때에 대해 생각하는 컨셉에 대해 생각해 볼 필요가 있는 것 같은데요.

개발자E : 그니까 민주주의의 구현태가 학습인 걸 수도 있고, 방법이 학습인 걸 수도 있고.

개발자F : 민주주의 학습은 네비게이션처럼 명확하게 도달해야 하는 게 있고, 매뉴얼이 있고. 우리 프로그램 같은 경우는 이걸 통해서 민주주의 경험을 하지만, 앞으로 이게 어떤 방향으로 전개될지는 결정되지 않는다, 그런 컨셉으로, 전통적인 민주주의 교육하고 좀 다른 형태다, 이렇게 이해하면 되지 않을까. 대안적인 형태.

개발자A : 민주주의를 만들어가는 과정으로 학습의 원칙? 이런 느낌으로 생각하는, 민주주의 학습은 학습의 목적이 민주주의인 건데, 우리 것은 목적은 얘기하지 않되, 학습 과정상에 반드시 나타나야 한다?

개발자C : 민주주의를 학습하는 건 아니라는 게 분명한 것 같아요.

<회의록>

개발자들은 시민참여교육을 ‘민주주의 학습’과 구분했다. 시민참여교육이 ‘민주주의를 학습한다’는 의미에 국한될 경우, 기존 시민교육의 한계를 답습한다고 본 것이다. ‘민주주의를 학습한다’는 명제는 도달해야 할 고정된 목적지로서 민주주의의 의미가 강조된다. 따라서 학습과 민주주의의 관계를 단선적으로 규정하지 않고, 그 복잡성에 주목하여 ‘학습’과 ‘민주주의’의 관계를 재설정하는 논의가 이뤄졌다.

민주주의가 구현되려면, 시민의 학습이 필수적이다... 민주주의가 어쨌든 구현이 되려면, 시민들의 학습이 있어야 한다고 본다면, 나름의 민주주의랑 학습이 관계가 맺어지지 않나, 그런 생각을 해봤어요. ... 민주주의란, 그게 갖고 있는 뜻이나 그 내용 속에 학습이라고 하는 게 좀 논리적으로 관계가 있나, 이런 게 질문일 것 같은데. 이 프로그램 컨셉에서 보자면, 어쨌든 민주주의를 구현하는 데 시민의 학습이 필수적이다. 그게 필연적으로 작동이 되어야 민주주의가 될 수 있다.

<개발자C_회의록>

개발자들은 학습이 민주주의 가치를 ‘획득’하는 과정이 아니라, 민주주의 상태에 ‘참여’하는 과정이라는 결론에 도달한 것이다. 즉, 민주주의는 학습을 조건 짓는 맥락임과 동시에, 학습을 통한 변화의 대상으로 설정되었다. 이는 시민이 민주주의에 구속됨과 동시에 민주주의를 변화시킬 수 있는 힘을 가지고 있는 존재임을 의미하며, 학습자는 고정된 형태의 민주주의를 수용하는 객체를 넘어, 역동적인 민주주의를 구성하는 주체가 된다. 기획단계에서 개발자들의 합의를 통해 재설정된 민주주의와 학습의 관계는 이후에 교육프로그램이 구체화되는 과정에서 일종의 전제로서 기능했다.

2. 시민참여교육 프로그램의 방향 설정

(1) 프로그램의 목적에 대한 관점의 충돌

개발자들은 시민의 개념과 시민참여교육의 철학적 토대를 공유했지만, 본격적으로 <시민학교> 프로그램을 설계하는 과정에서 프로그램의 목적에 대한 관점차가 드러나기 시작했다. 추상적 차원에서 이뤄진 시민참여교육의 원리를 재구성하는 과정과 이를 교육프로그램의 구체적인 목적에 녹여내는 과정은 별개의 작업이었기 때문이다. 앞서 개발자들은 학습의 주체를 ‘개인’이 아닌 ‘집단’, ‘관계’로 설정한다는 전제를 합의했다. 따라서 프로그램의 목적을 개인의 변화로 설정하는 방식을 배제하고 프로그램의 목적을 구체화하고자 했다. 그러나 교육프로그램에서 변화의 대상이 ‘집단’, ‘관계’로 설정된 교육장면을 어떻게 그릴 수 있을 것인지에 대한 문제제기가 이뤄졌다.

우리가 말한 관계의 하위요소를 보면, 리더쉽, 대인관계, 갈등조정능력 같은 건데. 결국 이런 것들은 관계맺는 방식의 변화라고 했지만, 결국은 파편화된 개인의 역량을 함양하는 거 아닌가요? 그러니까 이게 시민교육이라는 큰 카테고리 시작해서, 지역 민주주의의 개념에서 우리가 뭘 한다고 했을 때. 지역민주주의는 지역이라는 장 안에서 구성원들의 관계맺는 방식의 구조를 변화시키는거다. 그렇다면, 이게 다시 개인으로 돌아와보면, 이걸 다시 시민양성교육의 변화가 되는건데. 그렇다면 이전의 것들과 같은 게 아닌가....

<개발자 B_회의록>

‘개발자B’는 집단의 변화가 곧 개인들의 변화에서 시작될 수밖에 없음을 지적했다. 즉, 교육을 통한 변화의 주체가 다시 ‘개인’으로 환원될 위험성에 대한 문제제기가 이뤄진 것이다. 이와 같은 개념적 혼란은 시민참여교육 프로그램이

학습자에게 제공할 수 있는 것이 무엇인지에 대한 개발자들의 관점 간 충돌로부터 기인했다. 개발자들은 교육프로그램을 통한 변화의 ‘상(像)’을 고정시키지 않고, 이를 학습자들의 몫으로 설정했다. 이에 따라 개발과정에서 교육 프로그램의 목적은 학습자의 ‘변화 상’이 아니라 학습자가 경유하게 될 ‘경험’의 기획으로 그 중심이 이동했다. 이러한 문제의식을 공유했음에도 불구하고 다음과 같은 충돌 지점이 나타났다.

가장 표면적으로 드러난 충돌은 여전히 교육프로그램의 목적으로 학습자의 변화 상을 상징하는 입장과 경험을 제공하는 것 자체를 교육 프로그램으로 목적으로 본 관점이 상충한 것이다. 시민참여교육의 철학적 토대를 구축하는 과정에서 개인의 변화 상을 설정하지 않기로 했지만, 최소한의 변화 상을 상징해야만 교육 프로그램을 구조화할 수 있다는 문제제기가 이뤄졌다.

개발자B : 저는 시민이 국민, 주민과 다른 특성이 결국은 독자성, 자율성, 스스로 행동하고 사고할 수 있는 그런 면을 생각하고 있는데요.
... 우리가 사실 방법론을 개발한다든지 이런거도 그런 **주체적인 시민을 기르는 게 목적**이 되어야 한다고 생각하거든요.

개발자E : 비슷한 맥락인데, **주체성을 확보하는 것이 결과로 도출되어야 한다고 생각합니다.** 학습자의 주체성이란 퍼실리테이터의 답을 의존하는 것이 아니라 어떤 문제상황이라든지 어떤 의사결정을 한다든지, 소통을 하는 데에 있어서도 자신이 주인으로서, 결정자로서.

이 입장은 학습자를 ‘주체적인 시민’으로 길러내는 것을 교육프로그램의 최종적인 목적으로 본다. 따라서 교육 프로그램에서 설계되는 경험들 역시 이러한 주체성을 중심으로 구성되어야 하며, 이 교육 프로그램을 경유한 학습자들은 ‘주체성’이라는 동질한 속성을 공유할 수 있어야 한다는 것이다. 그러나 이와 상충되는 관점으로, 경험 그 자체가 교육 프로그램의 목적이어야 한다는 견

해가 있었다.

그러니까 이 프로그램을 어떤 프로세스, A가 이 프로세스를 거쳐서 B가 되는 거라고 생각하지 않고, 이 프로그램을 공간이라고 생각하면 되지 않을까요? 예를 들어, 우리가 미술관을 간다고 했을 때, A라는 사람이 미술관을 들어가서 B로 나온다고 생각하지 않거든요. B라는 미술관이 있는 거고 변화의 몫은 A한테 있는 거잖아요. 공간이라고 생각하면 뭔가 나오지 않을까 싶은데. 미술관에서 전시하는 목적이라는 것도, 관람자를 통해서 뭘 느끼게 한다가 아니라.

<연구자_회의록>

이 관점은 시민참여교육 프로그램의 목적이 학습자 개인의 변화에 국한되지 않고, 일종의 경험의 ‘장(場)’으로 기능한다는 점에 초점을 두고 있다. 이는 교육 프로그램을 ‘교육행위’보다는 ‘교육공간’으로서 규정하려는 접근이다. 즉, 모든 공간은 목적을 가지고 있지만, 그 공간을 경유하는 이들의 변화 상까지 설정하지는 않는다. 따라서 시민참여교육 프로그램 역시 민주주의적 경험을 제공하는 교육공간으로서 기능할 수 있다는 것이다. 이처럼 교육 프로그램의 목적에 대한 관점의 충돌은 그 기저에 시민참여교육 프로그램의 ‘결과’를 무엇으로 볼 것인지에 대한 개발자 간의 상이한 입장차를 내재하고 있다.

제가 사실 생각하는 거는 지금 우리 생각이 너무 다양하다는 거예요. 누구는 시민으로서의 활동을 경험하게 하자, 저 같은 경우는 우리의 현재 위치와 너의 고민을 생각해보면 좋겠다 이거든요. 근데 이러한 생각이 다들 다르잖아요. 결국은 그게 나와야지 나중에 목적이 되는거니까. 프로그램 구성할 때도 그걸 엮을 수 있는데, 지금 우리 안에서 그게 결론이 안 난 거예요.

<개발자B_회의록>

교육프로그램의 목적에 대한 상충된 입장들은 교육프로그램에 대한 개발자

들의 다양한 층위의 기대를 반영한다. 논의 과정에서는 ‘교육프로그램의 목적’이라는 단일한 언어로 표현되었지만, 사실은 교육의 목적, 교육활동의 목표, 학습목표 등 서로 다른 층위의 기대들이 혼재되어 나타난 것이다.

(2) 맥락에의 집중 : 지역 민주주의

시민참여교육 프로그램의 목적에 대한 개발자들의 관점차를 극복하기 위해 ‘개발자D’는 <시민학교> 프로그램을 조건 짓는 ‘지역 민주주의’라는 맥락에 초점을 맞춰보는 것을 제안했다. <시민학교>는 지자체와 대학의 협업에 의한 프로그램이라는 점, 그리고 모집될 학습자들이 공통적으로 같은 지역의 주민이라는 점에서, ‘지역 민주주의’는 이 프로그램의 가장 구체적인 맥락이었기 때문이다.

우리가 프로그램의 아웃풋이라고 하는 것에 대해서 유연하지 않은 것 같아요. 지금 말씀하신 것처럼, 만약 네비게이션이라면 파이널 테스트이션이 있을 경우에, 경로를 하나 틀면 어떻게든 거기를 새롭게 찾아갈 수 있는 경로를 찾아주잖아요. 이 프로그램도 이 성과를 어떻게 규정할 것인지에 대해서 설정해 놓지 않으면, 예컨대 지식, 역량, 사람, 지금까지 교육 프로그램의 목표가 성격을 규정해왔는데. 이 프로그램이 그것을 아예 바꾸는 일이라면. 우리가 지역을 결과물로 본다면 지역이 바뀌어야 하는데. 이런 형태의 유연한 결과물에 대한 사고가 사실 아직은 좀 어려우니까. 컨셉이 여기서 좀 고민이 되어야 하고 어떻게 규정할지.

<개발자D_회의록>

‘개발자D’는 교육 프로그램의 결과에 대해서 보다 유연해질 때, 프로그램의 목적 역시 개방된 형태로 규정될 수 있음을 강조했다. 이는 교육프로그램의 결과를 학습자 개인의 변화로 한정하기보다는 ‘지역’의 변화로까지 확장시킬 때, 시민참여교육 프로그램이 내적 정합성을 갖출 수 있다는 입장이다. 여기서 지역은 행정적인 경계를 의미하기보다는 정치, 사회, 경제, 문화적 정체성의 공유

망에 가까운 개념이다. 따라서 지역을 기반으로 하는 ‘시민참여’의 의미는 대의 민주주의 제도에 참여하는 것을 넘어, 지역주민이 주체가 되어 삶을 규정하는 다양한 조건들을 변화시켜 나가는 과정을 의미한다.

개발자들은 ‘지역’의 이러한 특성에 주목하여 우선, 지역과 민주주의의 관계가 선명히 드러날 수 있는 구체적인 현상들을 탐색했다. 탐색과정은 <시민학교> 프로그램이 진행될 A구에 제한되지 않고, 개발자들이 거주하는 지역에서 쉽게 발견할 수 있는 일반적 맥락으로서의 ‘지역’에 초점을 맞췄다. 그 결과, 지역 내 청년 주거빈곤, 1인 가구의 증가로 인한 지역 공동체의 붕괴, 지역 내 상권 대립과 같은 문제들이 발견되었다⁵⁾. 개발자들은 지자체의 일방적 개입보다는 지역주민들의 참여를 통해 해결이 요구되는 ‘지역문제’에 주목했다. 지역 문제를 중심에 둬으로써 시민참여교육 프로그램의 목적과 그 과정은 보다 선명해졌다. 개발자들은 지역주민들이 지역문제에 대해 숙의하고, 민주적 절차를 통해 그 문제를 해결할 수 있는 공간을 곧 시민참여교육 프로그램으로 규정했다. 시민참여교육의 목적을 ‘집단’의 변화로 보는 관점 역시 이를 ‘지역’으로 구체화할 때 그 장면이 보다 뚜렷해졌다.

학습 이후의 변화가 지속되려면, 집단의 변화가 지속되려면, 즉, 교육이 끝났다고 해서 중단된 게 아니라. 그래서 (이 교육 프로그램의) 최종적인 목적 하나는 커뮤니티 디자인입니다.

<이규민_회의록>

지역 민주주의라는 구체적 맥락에 집중함으로써, 변화의 대상이 ‘집단’이라는 의미가 무엇인지에 대한 개발자들의 이해 또한 수렴되었다. 교육프로그램에서 포착되는 물리적 실체는 학습자들뿐이기에, ‘집단’을 프로그램의 참여자들에 한정하는 관점이 있었다. 그러나 프로그램 참여자들을 ‘집단화’한다는 의미로

5) 개발자들은 현지조사를 통한 보고서를 작성했으며, 그 구체적인 주제는 다음과 같다. <지역사회의 비민주성에 대한 논의>, <불안한 민달팽이들이 모여사는 곳, OO구>, <OO역 일대 상권 사례조사>, <OO구 원룸촌-고립된 공간의 무관계성>

국한시킴 경우, 교육의 목적이 특정한 결사체의 구성으로 환원될 위험성을 내재했다. 이러한 문제는 ‘지역’이라는 맥락의 구체화를 통해 해결되었다. 지역을 기반으로 한 집단이란 지역 주민 개개인의 ‘합’을 의미하기보다는, 일종의 사회문화적 공동체를 의미했다. 여기서 공동체란 지역의 주민들뿐만 아니라, 지역사회의 역사적 정체성과 지역주민들 간의 의사소통구조를 포괄하는 개념으로 이해되었다. 즉, 시민참여교육 프로그램을 통해 주민들이 지역공동체에 참여함으로써 지역공동체를 조건 짓는 다양한 상황들을 변화시키고, 상황의 변화가 곧 지역의 변화로 이어질 수 있다는 전제가 합의된 것이다.

결과적으로, ‘지역 민주주의’의 맥락은 추상적 층위에 머물렀던 ‘시민참여’의 의미를 ‘지역공동체 참여를 통한 지역문제 해결’로 구체화했다. 지역문제에 대해서는 어떤 교육자보다도 지역주민들이 구체적인 지식과 정보를 선점하고 있기 때문에, <시민학교>는 학습자가 교육내용을 결정하고 교육활동을 주도하는 프로그램으로 구조화되었다. 즉, 학습자들의 교육활동 참여가 프로그램을 이끌어가는 주된 동력으로 설정된 것이다. 이처럼 ‘지역’이라는 구체적 맥락까지 반영되어 구축된 프로그램의 기본방향은 다음과 같이 정리되었다⁶⁾.

<표 III-1> <시민학교> 교육프로그램의 기본방향

<ul style="list-style-type: none"> ○ 민주주의 가치에 대한 교육이 아닌 마을 의제 개발, 현안에 대한 분석 및 이해, 공유 및 학습, 실천 전략에 대한 고민이라는 문제해결과정에 대한 실질적 경험 그 자체이며, 이러한 문제해결과정에 민주적으로 참여하고, 민주적으로 이끌어나가는 역량을 집단적으로 학습 ○ 민주시민으로서의 개인적 자질 함양의 차원을 넘어 민주적 주체로서의 경험 그 자체에 주목하여 마을 단위 시민학습체계를 디자인 ○ 개별적인 교육프로그램에 대한 디자인이 아닌 마을 단위의 유기적 민주시민학습 플랫폼을 디자인 ○ 지역 거점 협력 전략 : 프로그램 내 다양한 실천 활동을 통해 지역의 다양한 거점(카페, 도서관, 공원 등)을 점유하고 지역 사회 속 주민의 삶을 관찰, 분석하고 이를 기반으로 실천 활동을 기획, 배움의 결과를 마을 단위로 확장
--

6) <시민학교> 프로그램 계획서 p.16

3. 시민참여교육 프로그램의 운영원리 구체화

(1) ‘경험공간’으로서의 교육프로그램 구성

<시민학교> 프로그램의 기본방향이 특정 지식을 전달하는 것이 아니라, 민주주의 경험을 제공하는 것으로 설정되면서, 그 경험의 경로를 어떻게 구성할지에 대한 논의가 진행되었다. 즉, 경험의 구체적인 내용을 채우는 과정은 학습자들의 몫으로 두되, 일정한 경험의 틀은 개발자들이 구조화하는 작업이 필요하다고 판단한 것이다. 이러한 경험의 경로를 구성하는 작업은 교육 프로그램의 규칙체계를 마련하고, 경험의 단계를 설정하는 과정으로 구분되었다. 우선, <시민학교> 프로그램을 관장할 수 있는 민주적 규칙체계를 마련하는 작업이 이뤄졌다. 즉, 교육프로그램에 참여하는 것만으로도 학습자들이 민주주의의 가치를 체화할 수 있도록, 모든 교육활동에서 지켜져야 하는 민주주의의 원칙을 규정한 것이다. 이 규칙은 민주주의의 가치가 훼손될 위험성이 있는 행위나 언어를 경계하고, 지역이라는 독특한 맥락에서만 드러날 수 있는 비민주적인 행태를 배제하는 방식으로 구성되었다.

(지역을 기반으로 한다는 건) 얼굴을 알고 그 집 사람이 뭘 하는지, 실제 사회 구조 안에서 그 사람이 가진 GDP를 알 수 있는 상황이었어요. ... 간단히 얘기하면 ‘저는 어디서 뭘 하는 몇 살 누굽니까. 어디 정당 지지하구요. 저는 뭘 좋아해요. 저는 돈이 어느 정도 있습니다’ 이렇게 말하진 않지만, 이런 게 은연 중에 보이잖아요. ... 그래서 그런거에 대한 물을 좀 정해야 될 것 같아요.

<개발자E_회의록>

‘개발자E’는 지역주민들로 구성된 학습자 집단이 서로의 사회경제적 배경에 대한 정보를 상대적으로 쉽게 얻을 수 있고, 이에 따른 권력관계가 발생할 수 있음을 우려했다. 따라서 미묘한 권력관계로 인해 프로그램이 표방한 민주주의

의 가치들이 잠식되는 상황을 방지하고, 교육 프로그램을 민주적 공간으로 구성하기 위해 학습자들이 지켜야 할 규칙들을 설정하고자 했다. 규칙을 만드는 초기 단계에서는 당위적인 명제형으로 규칙을 나열하는 작업이 이뤄졌다. 예컨대, “성별·나이·직업 등에 대한 차별을 받지 않는다”, “모든 과정은 합의를 거친다”, “참여기회는 균등해야 한다”, “인신공격을 지양한다” 등의 명제들이 나열되었다. 이 과정에서, 개발자들은 프로그램에 참여하는 학습자들뿐만 아니라, 강사, 개발자들에게도 적용되는 별도의 규칙이 필요함을 체감했다.

우선 저희가 아까 말한 룰들의 층위가 다르고, 범주가 다릅니다. 그래서 이것을 구분할 필요가 있을 것 같아요. 어떤 패턴들은 현장의 학습자들이 직접 만들 수 있는 것들이고, 어떤 수준의 룰을 우리가 만들고, 어떤 수준의 룰을 학습자들에게 말길 수 있는지 고민을 해봐야 될 것 같아요.

<개발자D_회의록>

이러한 문제의식에 터하여, 규칙을 나열하는 방식을 넘어, 각 주체별, 층위별로 구분된 규칙체계를 정립하는 작업이 이뤄졌다. 특히, 학습자 간의 권력관계는 교육 프로그램 외적인 배경으로부터 기인할 수 있지만, 학습자와 교육자 간에는 ‘교육’이라는 활동 자체에 내재한 암묵적인 권력관계가 작동할 수 있기에, 교육에 참여하는 주체별로 유념해야 할 세부규칙의 범주화가 필요했다. 이러한 문제의식을 토대로 최종적으로 정리된 규칙은 다음과 같다.

<표 III-2> <시민학교> 프로그램의 규칙체계

주체	기본규칙	세부규칙
참여자 공통	- 다원성의 인정 - 유연한 자세, 적극적인 참여	- 발언빈도의 평등 - 비밀유지, 판단유보
교육자 (개발자, 강사)	- 열린 자세 - 균형적인 참여기회	- 개입의 최소화 - 참여자의 경험 존중
학습자	- 모든 과정에 대한 합의 - 결과에 대한 수용	- 인신공격 지양 - 혐오발언 금지

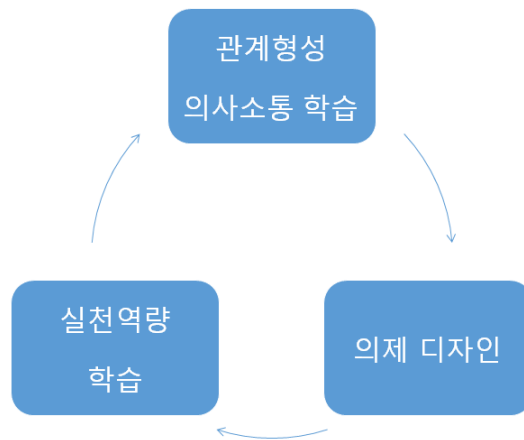
개발자들은 이러한 규칙체계가 시민참여교육 프로그램에서 이뤄질 다양한 의사소통을 관장하기를 기대했다. 즉, 민주적 규칙체계를 정립함으로써, 모든 교육활동의 국면에서 특별한 장치 없이도, 민주적인 절차가 작동할 수 있다고 본 것이다. 이를 토대로, 개발자들은 시민참여교육 프로그램을 통해 제공될 경험의 경로를 ‘학습단계’로 구체화하고자 했다. 규칙체계가 공간으로서의 교육프로그램을 총체적으로 관장하는 장치라면, 학습단계는 경험의 틀과 절차를 구조화하는 장치라 할 수 있다. 개발자들은 기획과정에서 특정한 교육내용을 설정하지 않기로 합의했기 때문에, 학습자들이 직접 교육내용을 구성해나갈 수 있는 경험의 절차가 필요하다고 판단했다. 따라서 지역주민들이 지역의 현실을 스스로 인식하고, 이를 문제로 규정하고, 실천까지 나아갈 수 있는 시민참여과정을 설계하는 작업이 요구되었다. 교육프로그램개발 책임자는 과거 ‘비판적 시민교육’의 모형에 기반하여 다음과 같이 <시민학교> 프로그램의 경로를 제안했다.



<그림 III-1> 비판적 시민교육 모형에 기반한 시민참여교육의 경로
(개발책임자 제안)

이 경로는 시민들이 스스로 지역문제를 인식하고, 참여를 통해 이를 해결할 수 있는 실천까지를 포괄했다. 그러나 개발자들은 이 모형에 대해 “문제해결식 프로세스(개발자B)”, “민주적인 관계형성이 빠진(개발자F)”, “선형적인(개발자E)”과 같은 문제를 지적했다. 이러한 비판을 종합해보면, 우선, ‘지역문제해결 프로그램’과 ‘시민참여교육 프로그램’은 차별화되어야 한다는 문제제기가 이뤄진 것으로 볼 수 있다. 지역문제에 대한 시민참여는 시민참여교육 프로그램의 중

핵을 이루는 경험으로 설정되었지만, 문제해결 자체가 교육 프로그램의 목적이 되면, 지역문제의 해결여부가 곧 학습의 성패와 등치될 위험성이 있다는 것이다. 두 번째로, 철학적 토대 구축과정에서 전면 배치된 ‘관계의 학습’이 부재한 모형임이 한계로 지적됐다. 학습자들 간의 관계, 학습자와 교육자의 관계, 학습자와 지역공동체와의 관계를 변화시킬 수 있는 학습경로의 필요성이 제기된 것이다. 마지막으로, 각 단계들은 과업해결 중심의 선형성을 내재하고 있기에, 각각의 단계들이 순환하는 학습경로가 구축되어야 한다는 의견이 제시되기도 했다. 이와 같이 비판적 시민교육 모형에 기반한 학습경로의 한계를 극복하고자 개발자들은 시민참여교육의 경로를 다음과 같이 수정했다.



<그림 Ⅲ-2> 시민참여교육의 경로(개발자 간 합의)

시민참여교육의 경로는 통합성과 순환성, 관계의 학습을 강조한 모형으로 최종 확정되었다. 우선, 개발자들은 기존 모형의 ‘현실인식’, ‘문제규정’, ‘의제화’ 단계를 분리될 수 없는 과정으로 판단하고, 이를 ‘의제 디자인’ 단계로 통합했다. 그리고 관계형성과 의사소통 학습, 실천역량 학습, 의제 디자인 각각이 특정한 교육활동으로 구분되지 않고, 하나의 교육활동이 세 가지 단계를 모두 포괄할 수 있는 순환적인 경로로 재구성되었다. 즉, 특정 단계가 다른 단계보

다 선행되어야 함을 전제하지 않은 것이다. 그리고 기존의 비판적 시민교육 모형이 ‘문제해결’을 중심으로 각 단계들이 설정되었다면, 개발자들이 구성한 시민참여교육의 경로는 ‘학습’을 중심으로 그 경로가 재편되었다. 그러나 이 학습은 개인이 아니라, 주민들 간의 관계와 지역의 변화에 방점이 찍혔다. 세 단계 모두 개인 단위에서는 성립될 수 없는 학습과정이기 때문이다.

(2) 교육자의 개입방식에 대한 합의

교육 프로그램이 학습자 참여 중심의 ‘경험공간’으로 구성됨에 따라, 개발자들은 교육활동에서 교육자의 역할을 보다 분명히 하고자 했다. 강사들이 매 차시마다 강의식으로 지식을 전달하는 교육 프로그램의 경우, 교육자의 역할은 교육내용과 방법의 선정부터 교육활동을 일방적으로 전달하는 것까지를 포함한다. 그러나 학습자들을 중심으로 교육활동의 구체적인 내용들이 구성되는 <시민학교> 프로그램 운영원리의 특성상, 교육활동에 대한 교육자의 개입방식이 여타 교육 프로그램과 다를 수밖에 없었다. 따라서 강사들을 섭외하기 이전에, 개발자들은 직접 참여형 수업을 기획, 실행, 평가해봄으로써, 교육자의 역할과 개입방식에 대한 가이드라인을 구상했다.

개발자들은 참여형 수업방법을 서로에게 직접 적용해보는 과정에서 ‘주제의 개방성’에 대한 의견을 달리 했다. 즉, 강사는 참여 중심 수업방법만을 활용하고 교육활동에서 다룰 이슈는 학습자들이 결정하게 하여 완전히 열린 교육활동을 진행할 것인가, 아니면 강사가 주제에 대해 어느 정도 틀을 구성한 이후에 프로그램을 진행할 것인가에 대한 문제였다.

개발자 F : 주제는 중요하지 않을 수도 있어요. 우리가 하는 모듈들을 보고 학습자들이 주제를 정할 수도 있는 거고. 예컨대, 표면적으로 소통이 안되는 상황 자체가 주제가 될 수도 있고... 주제를 굳이 안 잡아도 되지 않을까요?

이규민 : 즉석해서 방향을 바꾼다는 건 조금 어려울 것 같고. 우리가 방향을 정해야 할 것 같고. 즉석에서 나온대로 반응을 바꿔버리면 계속 바뀌게 되거든요.

<회의록>

이처럼 주제의 개방성에 대한 관점차가 존재했지만, 프로그램의 시간이 한정되어 있다는 현실적 조건으로 인해, 개발자들은 ‘지역의제개발’과 ‘시민교육 촉진자 역량강화’를 프로그램의 주제로 설정했다. 대신에, 지역문제에도 다양한 방향이 존재하기 때문에 학습자들 스스로가 구체적인 문제를 의제화할 수 있는 경험을 기획하기로 합의했다. 그러나 어느 선까지를 학습자들의 참여에 맡길 것인지에 대한 개발자들의 견해는 지속적으로 충돌했다.

개발자A : 그 대상(구체적인 문제)을 선정할 때 문제(선택지)가 있으면 좀 더 그들의 상이 모아질 것 같은 느낌이 들 것 같긴 해요. 그러니까 문제를 주어지게 해놓고, 거기에서 관련된 다양한 주제들과 내가 어떤 관련을 맺을까, 라는 식으로 하면 하나의 방향으로 나오게 될 것 같고. 그냥 오픈했을 때는 약간 부딪히는?

개발자G : 이게 지시를 진짜 잘해줘야겠네요. 너무 오픈되어 있으면, 나를 구성하는 요소를 브레인스토밍 해봐라 라고 하면은 흠...

개발자B : 자세하게 줘야지. 예시도 막 들어주고, 조교의 시범도 보여주고.

...

개발자E : 학습자, 참여하는 사람들 입장에서 생각해보면, 자꾸 뭘 하라고 계속... 이거 끝났으면 이거 하고, 이거 끝내면 이거하라고...

개발자G : 이름지어라.. 이런식... 그걸 잘하는 게 퍼실리테이팅 아닐까요?

<회의록>

이 과정에서 개발자들의 충돌이 계속된 이유는 다음과 같은 딜레마 때문이다. 교육활동 안에서 학습자의 참여로 결정되는 부분들을 확대할 경우, 예측불가능성의 증가로 인해 시간의 제약 안에서 구조화된 경험을 충분히 제공할 수

없게 된다. 반면, 교육활동에서 개발자의 개입이 확대되고 학습자가 참여할 수 있는 활동들이 협소해질 경우, 이는 다시 강사의존적인 프로그램이 될 위험성이 존재한다. 무엇보다도, 상황에 따라 요구되는 교육자의 개입방식과 그 정도가 상이하기 때문에, 교육자의 역할에 대한 경계와 기준을 프로그램의 개발과정에서 명확히 설정하기 어렵다.

이러한 딜레마의 기저에는 교육자가 개발과정에서 학습자의 참여양상과 그 정도를 예측하기 어렵다는 난점이 존재한다. 따라서 시민참여교육 프로그램에서 교육자는 ‘내용 전문가’이기보다는 ‘과정 전문가’로서의 역할을 보다 요구받게 된다. 시민참여교육에서 학습자들의 의사결정과정은 교육활동의 중심축이기에, 이 과정을 적절히 중재하고 합의를 이끄는 것이 교육프로그램에 필요한 교육자의 역할로 규정된 것이다. 교육 프로그램개발 책임자를 포함한 개발자들은 이러한 필요성을 토대로 ‘과정 전문가’의 역할을 수행할 수 있는 강사들을 섭외했다.

IV. 시민참여교육 교육활동 설계의 특성

시민참여교육의 철학적 토대와 교육프로그램의 운영원리가 구축된 후, 개발자들이 구상한 프로그램의 목적에 부합하는 강사들에 대한 섭외가 본격적으로 진행되었다. 강사섭외는 성인교육 영역에서 활동하고 있는 교육자들을 대상으로, 시민교육 경력과 참여중심 수업역량을 기준으로 이뤄졌다. 그 결과, 강사는 총 5인으로 구성되었으며, 개발자들의 요구와 강사의 전문성이 결합되어 두 차례의 강좌, ‘A구 마을의제 개발팀 양성과정’, ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’과 공통과정인 ‘마음 민주주의’ 강좌로 <시민학교> 프로그램이 완성되었다. 강사들은 <시민학교> 프로그램 계획서를 토대로, 커리큘럼을 구성하고 교육활동을 설계했다. 본 장에서는 커리큘럼에 대한 분석과 강사들에 대한 심층면담을 통해 시민참여교육의 철학이 교육활동으로 구조화되는 양상을 밝히고자 했다. 강사들은 <시민학교> 프로그램의 철학 및 운영원리에 기반하여 교육활동을 설계했지만, 학습자의 참여방식이나 그 정도에 따라 활동시간이나 구체적인 내용이 달라질 수 있었기에, 커리큘럼의 내용들은 다소 느슨하게 짜여졌다. 강사들이 설계한 교육활동의 구체적인 내용은 다음과 같다.

<표 IV-1> <시민학교> 프로그램 공통과정 - 마음 민주주의

차시	주 제	세부 내용	강사
1	마음열기 및 팀빌딩	<ul style="list-style-type: none"> • 도입 <ul style="list-style-type: none"> - 전체 과정 안내 - 아이스브레이크/ - 팀빌딩 	이규민
		<ul style="list-style-type: none"> • 과정별 오리엔테이션 <ul style="list-style-type: none"> ① A구 마을의제 개발팀 양성 ② 민주시민 퍼실리테이터 양성 도입강의 및 자기소개 	과정 책임자
2	민주적 소통 - 경청	<ul style="list-style-type: none"> • 도입강의 <ul style="list-style-type: none"> - 민주주의와 경청 - 주요 리딩 읽고 나누기 • activity 1] 있는 그대로 듣기 <ul style="list-style-type: none"> - 앵무새 듣기 • activity 2] 깨어있는 마음의 경청 <ul style="list-style-type: none"> - 서로 10분씩 있는 그대로 듣기 	김연수
3	민주적 소통 - 긍정 마인드로 말하기	<ul style="list-style-type: none"> • 도입 강의 <ul style="list-style-type: none"> - 마음 속의 긍정에너지 - 주요 리딩 읽고 나누기 • activity] 칭찬인터뷰 <ul style="list-style-type: none"> - 짝끼리/ 모둠 나눔/ 전체 나눔 	김연수
4	공동체의 마음 키우기	<ul style="list-style-type: none"> • 도입 강의 <ul style="list-style-type: none"> - 공동체의 마음을 풍요롭게 하기 - 주요 리딩 읽고 나누기 • activity] 미.용.고.사. 마음 나누기 <ul style="list-style-type: none"> - 각자 자신과 이웃, 마을 위해 미.용.고사 메시지 작성 - 개인별 마음나무 완성 - 전체 마음 숲 이루기 	김연수

<표 IV-2> <시민학교> 마을의제개발팀 양성과정

차시	주 제	세부 내용	강사
1	opening 나의 삶과 나의 의제	<ul style="list-style-type: none"> • 생애변화와 새롭게 만나는 공통의 과제들 • 내가 씨름하고 있는 의제는? 	정은호
2	현대사회와 새로운 의제	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 주민들의 공통과제들 • 다양한 지역의 공통과제들 • 지속가능한 세계와 SDGs • 우리지역의 공통 의제는? 	양성진
3	다르게 바라보기	<ul style="list-style-type: none"> • 의제를 중심으로 지역사회를 살펴보기 • 현상의 이면에 있는 배경과 원인 분석 • (기관, 시설, 제도, 주민들의 욕구를 해석하기) 	양성진
4	의제를 다시 정리하기	<ul style="list-style-type: none"> • 발현된 문제들의 연결고리 확인 • 원인과 현상 중 어떤 것이 문제인가? • 문제의 실체 확인 • 할 수 있는 일/해야 하는 일/하고 싶은 일 	정은호
5	전문가 컨설팅	<ul style="list-style-type: none"> • 평가하고 분석한 내용에 대한 다면적 평가 • 새로운 상상과 제안 	양성진 정은호
6	의제실행계획 만들기	<ul style="list-style-type: none"> • 다함께 추구하는 지역사회의 비전 찾기 • 의제 실행계획서 작성하기 	양성진 정은호
7	나의 실행계획 만들기	<ul style="list-style-type: none"> • 의제 실행계획서를 반영한 개인의 실행구상 	정은호
8	과정별 성과 발표회 및 수료식	<ul style="list-style-type: none"> • 과정별 성과 발표 내용 만들기 • 성과 공유 - 학습 성과 설명회 : 자신의 학습 성과를 그룹 내에서 발표 후 질의응답 	이규민
		<ul style="list-style-type: none"> • 소감 나눔 	과정 책임자

<표 IV-3> <시민학교> 민주시민 퍼실리테이터 양성과정

차시	주 제	세부 내용	강사
1	지역 민주시민교육	• 지역(마을) 민주주의/시민교육 이해	과정 책임자
		• 워크숍 : 민주시민 인식 및 경험 공유	
2	지역 현상 인식	• 지역(마을) 알기 및 이슈 인식	이규민
		• 주민 관계 맺기 및 대화 • 마을주민 목소리 듣기(요구분석) • 질문개발 및 질문하기 기법 • 의사소통 촉진 실습 : 경청 및 공감, 토론 진행, 효과적인 피드백	
3	지역 이슈 의제화	• 지역 이슈 분석 및 우선순위 결정 • 지역 의제 만들기	박민서
		• 회의 진행 실습 : 효과적인 언어 및 비언어 사용, 효과적인 정리 및 요약 • 갈등이해 및 조정	
4	문제분석	• 지역 문제 원인 분석	이규민
		• 새로운 문제창출 • 갈등과 부정적 감정관리 : 타협, 소통 등 • 유용한 정보 제공 방법	
5	합리적 대안 도출	• 집단 활동의 활력 유지	이규민
		• 합리적 의사결정(합의 형성하기) • 합의 구축하기 • 합리적 집단사고력 촉진 • 자료조사 및 기록 기술	
6	실천	• 마을비전 및 실천전략 수립	박민서
		• 주민참여 및 조직방법 • 지역자원 발굴 및 활용 • 워크숍 디자인 /프리젠테이션 기술	
7	지역 민주시민 교육가의 학습촉진 역량	• 집단학습의 역동성 이해	이규민
		• 집단학습과정 운영 및 평가 • 학습촉진 전략 • 촉진자로서의 지역 민주시민교육가의 역할 • 학습상담 및 컨설팅 기술 • 학습공동체 조직관리	
8	과정별 성과 발표회 및 수료식	• 과정별 성과 발표 내용 만들기	이규민
		• 성과 공유 : 학습 성과 설명회 • 소감 나눔	과정 책임자

1 . 프로그램 철학 및 운영원리의 변주

(1) ‘참여’에 대한 다층적 해석

강사들은 교육프로그램 계획서를 전달받고, 한 번의 회의를 통해 개발자들이 구성한 시민참여교육의 철학적 토대와 운영원리를 공유했다. <시민학교>는 주민참여, 지역참여, 학습참여를 프로그램 철학의 전면에 배치했기에, 강사들이 과정을 통해 기존의 시민교육과 구분되는 <시민학교>의 중심 키워드를 ‘참여’로 이해했다. 그러나 ‘참여’에 대한 강사들의 이해가 단일한 것은 아니었다. 참여의 주체가 학습자라는 점은 분명하지만, 참여의 의미는 다양하게 해석될 수 있기 때문이다. 출석부터 참관, 참석, 발언, 행동, 개발까지 교육프로그램에서 학습자의 다양한 행위양식을 ‘참여’로 명명할 수 있다. 강사들 역시 참여를 다층적으로 해석했지만, 공통적으로 시민참여교육에서의 ‘참여’를 ‘출석’이나 ‘참관’과는 구분했다.

보통 우리가 수업을 할 때, 참여에 대한 개념이 여러 가지가 있다고 봐요. 참관하는 것도 참여라고 하거든요. 근데, 지금까지 대부분의 교육 프로그램들이 참관이 많잖아요. 엄밀히 따지면 참관이죠, 참관 또는 참석. 근데 (시민교육에서의) 참여는 좀 다른 개념이라고 보여지거든요.

<박민서>

이에 따르면, ‘참여’란 다양한 의미를 가지고 있지만, 시민참여교육에서의 ‘참여’는 단순히 물리적 공간에 존재한다는 의미에 국한되지 않는다는 점은 분명하다. 예컨대, 교양교육에의 참여와 시민참여교육에의 참여는 그 의미가 다르다는 것이다. 강사들 모두 이와 같은 경계선을 공유했지만, 보다 세부적인 참여의 의미에 대한 해석은 세 가지 층위로 나뉘었다. 첫 번째 층위의 ‘참여’는

교육활동에 관여하는 학습자의 가시적인 행위를 의미했다. 이는 ‘일방적 강의’와 구분되는 ‘참여형 학습활동’을 강조한 접근으로, 교육방법으로서의 참여에 초점을 둔 것이다.

(참여의 의미는) 어렵고 정답이 없다는 전제를 드리구요. 표면적으로는 그런 거겠죠. 구성원 20-30명이 있어요. 주어진 시간에 객관적인 지표는 보다 많은 사람들이 이야기할 수 있는거죠. 보다 많은 사람이 팀작업을 하는거겠죠, 우리 입장에서 보면. 또하나는 그걸 넘어선다면, 20명이 오늘 얘기했어요, 우리는 10명 얘기했어요, 이게 지표가 될 수 있어요. ... 참여는 행동으로 보여주기도 하고, 팀작업으로 보여주고, 기본적으로 말이죠, 대화죠.

<이규민>

교육방법으로서의 참여는 교육자가 설계한 교육활동에서 학습자의 발언, 대화, 행위 등으로 규정된다. 이 층위에서 강사들의 이슈는 교육활동에서 학습자들이 자유롭게 의견을 개진하고, 팀 작업에 적극적으로 참여할 수 있는 방법을 탐색하는 것이었다. <시민학교>의 커리큘럼 상 대부분의 교육활동은 학습자가 주도적으로 내용을 구성해야 하는 과정이었기에, 학습자들의 가시적인 행위로 나타나는 ‘참여’가 곧 프로그램을 이끄는 동력이 될 수밖에 없기 때문이다.

두 번째 층위의 참여는 학습 자체에 대한 몰입을 의미한다. 교육 프로그램에서 구성된 교육활동의 궁극적인 목적은 ‘학습’에 있기에, 학습에 대한 몰입이 부재한 학습자의 행위는 ‘참여’로 명명하기 어렵다는 것이다. 이 층위에서는 교육활동이 학습자들의 내적 몰입으로 이어질 수 있는지의 여부가 중요한 이슈가 된다. 즉, 몰입으로서의 참여는 교육활동과 학습자의 삶을 연결 짓는 내적인 경험 구성에 그 초점이 있다. 예컨대, 교육활동에서 학습자가 발언빈도가 적다고 할지라도, 교육 프로그램에 몰입하고 있다면 이는 ‘적극적인 참여’로 명명할 수 있다. 따라서 강사들은 학습자들이 교육프로그램에 몰입하여 자신의 경험을 재

구성할 수 있는 장치들을 배치하는 작업이 교육활동 설계에서 중요하다고 판단했다.

우리한테 익숙한 참여라고 하는 거는, 결정했으니까 꼬박꼬박 빠지지 않고 교육에 오는 거, 교육에서 적극적으로 발언도 하고 피설리테이팅에서 얘기하는 거, **결과에 대해서 책임을 갖고 수행할 거** 이렇게 되잖아요. 이것을 가능하게 해주려면 **단지 드러나는 참여의 성실성, 태도의 문제만이 아니라 학습이 그 사람의 참여를 표현해낼 수 있어야 되는 거 아닌가 싶어요.** ... 경험을 스스로가 어떻게 재구성해내고 있나.

<양성진>

강사들은 학습참여를 통한 경험의 재구성은 자연스럽게 학습자의 적극적인 발화나 행동으로 이어질 수밖에 없다고 설명했다. 학습에 대한 몰입은 교육활동의 결과에 대한 책임감을 동반하기 때문이다. 즉, 가시적인 행위를 촉진하는 방법에 앞서, 학습자 스스로가 시민참여교육 프로그램에 참여하는 것을 일상의 중요한 부분으로 인식할 수 있는 정교한 교육활동 설계가 요구되었다.

마지막으로 강사들은 교육프로그램의 기획, 개발, 실행, 평가까지를 학습자가 주도하는 것을 시민참여교육에서의 본질적인 ‘참여’로 해석했다. 이 층위에서 시민참여교육이란 온전히 학습자의 주도로 구성된 교육을 의미한다. 즉, 시민참여교육은 프로그램을 개발하고 실행하고 평가하는 모든 과정에서 시민이 주체가 되어야만 이를 ‘시민참여’로 볼 수 있다는 것이다. 이 관점에서 지역사회를 기반으로 하는 시민참여교육의 경우, 지역사회에 대한 문제의식을 가진 주민들이 직접 학습내용을 탐색하고, 전문가들에게 교육활동을 요구하는 ‘bottom-up’ 방식이 진정한 참여의 모델이 될 수 있다. 참여를 이러한 층위로 해석하면, 지역주민이 개발과정부터 직접 참여하지 않을 경우, 이를 온전한 ‘시민참여교육’으로 명명하기 어렵다는 것이다. 이에 따라 한 강사는 <시민학교> 역시 근본적인 한계를 지니고 있음을 지적했다.

(저는) 어찌보면 이걸 통해서 일본에서도 많이 사용하고 있는 ‘참획’의 개념 까지도 같이 갖고 갔던 게 아닌가 싶어요, 이 프로그램에서. 함께 참여하면서 주민들이 함께 가는, **일반적인 참여의 개념을 좀더 확대, 깊이 있게 끌어냈던 게 아닌가 싶어요. 결국은 참획까지 가야된다.** 그렇기 때문에 사실은 프로그램개발 기초, 기획 단계에서 같이 참여해야 된다, 그 이유가 여기 있거든요. 왜냐면, 내가 무엇을 생각하고 있는지, 내가 무엇에 대한 욕구가 있는지를 사실은 **해답은 주민들이 갖고 있는 거거든요. 그거를 프로그램 개발자라고 하는, 전문가라고 일컬어지는 사람들이 함부로 할 수 없는 거라고 생각해요.**

<박민서>

즉, 시민참여교육 프로그램은 시민의 요구로부터 출발해야 하며, 프로그램을 개발하는 과정에 참여하는 것이 곧 시민학습이라는 것이다. 이는 ‘교육프로그램에의 참여’와 ‘시민참여’가 단일한 활동으로 중첩되어야 함을 의미한다. 특히, 지역을 기반으로 하는 시민참여교육의 경우, 주민들의 삶의 문제가 교육프로그램의 기획 자체를 추동해야 한다. ‘교육방법’이나 ‘내적 몰입’으로서의 ‘참여’는 여타 교육 프로그램에서도 강조되고 있기에 그것이 시민참여교육의 본질이 될 수 없다는 것이다. 이에 따르면, 시민참여교육에서 ‘참여’는 곧 ‘기획에 참여한다’는 의미를 갖는 ‘참획’에 가까운 개념이 된다.

위와 같이, 강사들은 시민참여교육에서의 참여를 다층적으로 해석했다. 물론, 각각의 강조점에 차이가 있긴 하지만, 참여에 대한 세 가지 층위의 해석은 독립적이지 않다. 세 가지 층위의 의미 모두 결국은 ‘학습자 중심’이라는 원리를 뿌리로 하고 있기 때문이다. 따라서 강사들은 교육활동을 설계함에 있어 세 가지 층위를 모두 고려하는 것이 필요했다. 다만, ‘참획’을 교육활동 설계에 반영하는 작업은 나머지 두 층위의 참여와 그 결이 달랐다. 교육방법으로서의 참여, 학습몰입으로서의 참여는 교육활동 설계에 직접적인 반영이 가능했다. 그

러나 프로그램이 기획되는 과정에 애초에 학습자들이 참여하지 않았기 때문에, 강사들은 교육활동을 실행해나가는 과정에서 학습자들의 요구를 충분히 녹여내는 것을 중요한 과제로 설정했다. 즉, <시민학교> 개강 이후, 교육활동에 지역주민들의 요구를 반영하여 프로그램의 방향성을 조정해 가기로 한 것이다. 이에 따라, 강사들은 본인들의 역할을 개발자와 학습자의 요구를 중재하는 조율자로 규정했다.

(<시민학교>)프로그램 개발에 녹여있는 내용들이 지극히 주민들 관점에서 쉽지 않겠다. 이 프로그램의 개발에 함께 주민들의 목소리가 담겨져 있지 않았다는 것을 발견을 했어요. 그래서 지극히 어찌보면 좀 시민교육에서 참여라고 하는 것은 바텀-업인데, 자칫 잘못하면 탑-다운으로 내려갈 수 있겠다는 우려죠. 왜냐면, 기획개발 단계에 지역주민이 함께 참여하지 않았다는 거죠. 그래서 내가 이 프로그램을 맡게 된다면 그걸 조율하는 게 필요하겠다는 생각이 들었어요.

<박민서>

(2) 강좌의 목표 구체화

강사들은 개발자들이 구축한 철학적 토대와 운영원리를 공유한 후, <시민학교>의 실험성과 시민참여교육의 차별성에 대해 상당 부분 공감대를 형성했다. 강사들은 개발자들이 구성한 프로그램의 철학 및 운영원리를 토대로 <시민학교>의 중심 키워드를 “참여적, 소통지향적(김연수)”, “학교와 지역과의 파트너쉽(박민서)”, “참여지향적 시민교육(이규민)”, “주민들이 스스로 움직이는 참여식 교육(정은호)”으로 이해했다. 이처럼 강사들은 프로그램의 중심적인 개념과 지향을 공유했지만, 강사들은 프로그램의 목적을 명확히 포착하기 어렵다는 문제를 제기했다. 개발자들은 <시민학교> 프로그램의 목적을 “마을 민주주의의

구현, 민주적 역량에 대한 집단적 학습, 마을 단위 시민학습체계 디자인, 유기적 민주시민학습 플랫폼 디자인⁷⁾”으로 설정했다. 그러나 강사들은 이것이 시민참여 교육의 ‘철학’일 뿐, 교육프로그램의 구체적인 목적이 될 수 있을지에 대한 의문을 가졌다.

저도 이제 교육 전체를 뭉뚱그려서 보면, 생각이 들었던 게 교육을 의뢰를 받았는데, **의뢰자가 정확히 요구하는 게 제가 파악이 잘 안됐어요.** 조금 전에 선생님한테 얘기했다시피, 참여형 기법을 현장에 적용한 경험이 많으니, 그 경험을 적용해서 이번(프로그램)이 갖고 있는 교육의도가 잘 전달되게끔 해달라, 뭐 이런 게 어쨌든 **두루뭉술하지만 추상적인 요구였어요.**

<양성진>

즉, 강사들은 ‘시민참여교육’이라는 거시적 기획의 목적과 미시적 단위의 교육프로그램의 목적을 구분해야 된다고 본 것이다. 무엇보다도, 강사들은 풍부한 경험에 근거하여, 교육프로그램을 통해 기대할 수 있는 결과물이 보다 분명히 명시되어야 함을 지적했다. 그러나 앞서 철학적 토대의 구축과정에서 볼 수 있듯이, 개발자들은 교육 프로그램의 가시적인 결과물을 상정하는 것이 시민참여교육의 철학 자체와 어긋난다는 관점을 고수했다. 교육프로그램의 결과물을 설정하는 작업까지도 학습자들의 몫이라고 인식했기 때문이다.

강사 ‘박민서’는 프로그램 계획서에 기술된 목적이 모호하고 추상적이기에, 학습자들이 이를 수용하기 어려울 것이라고 우려했다. 특히, 개발과정에 학습자들이 참여하지 않았기에, 개발자들이 가지고 있는 철학과 학습자들이 직면하는 추상성 사이의 간극이 보다 심화되어 나타날 수 있다는 것이다.

프로그램 온 거를 받았을 때 느낌은 굉장히 학교의 적극적인 의지, 이런 게 좀 보였어요. 이런 부분이 실질적으로 **손에 잡히는 프로그램으로 전달이**

7) <시민학교> 프로그램 계획서 p.2, p.16

되어야겠다는 생각을 하긴 했는데, 우려되었던 부분도 사실은 있었어요.
... 주민들이 이 강의계획서를 어떻게 잘 이해하고 들어올 수 있을까. 그러
니까 목표지점에 대한 뚜렷함이 굉장히 모호하다는 생각이 들었죠.

<박민서>

즉, 개발자들의 의도대로 교육프로그램이 경험의 장으로서 기능하고, 그 결
과를 학습자들 스스로가 탐색하고 구성하는 형태가 되기 위해서는, 개발과정에
서부터 학습자들의 참여가 전제되어야 한다는 것이다. 그러나 <시민학교>의
개강이 얼마 남지 않은 시점에서, 직접 지역주민들이 개발과정에 참여하는 것
은 불가능했다. 따라서 교육 프로그램의 기본방향과 목적은 수정하지 않되, 강
사들이 각자가 맡은 강좌에 기반하여 프로그램의 목표를 설정하는 방식으로
<시민학교>는 구체화되었다. 예컨대, ‘마을의제 개발팀 양성과정’의 경우, 강사
는 질 높은 의제의 도출을 구체적인 강좌의 목표로 설정했다.

저는 그래서 만약에 성공의 기준을 둔다면, 의제니까 의제가 잘 나왔느
냐, 안나왔느냐가 첫 번째고, 그 나왔다는 의제가 잘 나왔다고 하는 기준
이 개인의 불편함을 해소하는 의제가 아니라, A구의 전체적인 문제를 해
결할 수 있는 의제냐, 아니냐가 아닐까 싶었어요.

<정은호>

이처럼 강사들마다 자신이 맡은 강좌의 목표를 구체화함으로써 프로그램 철
학의 추상성과 실제 교육활동 설계 사이의 간극이 어느 정도 매듭지어졌다. 그
러나 강사들에 의해 강좌들의 목표가 구체화되면서, 프로그램 전체가 갖는 유
기성의 문제가 발생했다. 여기서 유기성이란 각각의 강좌들이 서로 긴밀히 연
관되어 하나의 프로그램으로서 체계를 구성하는 것을 의미한다. 두 강좌 모두
에 포함되어 있는 ‘마음민주주의’는 학습자들의 마음을 개방하고 민주적 관계
를 맺기 위한 공통과정이었기에 유기성의 문제가 가시적으로 드러나진 않았다.

그러나 ‘마을의제개발팀 양성과정’과 ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’은 하나의 프로그램 안에서 서로가 어떤 관계성을 지닐 수 있을지에 대한 의문이 남아있었다.

이 네 개의 프로그램이 하나로 짜맞춰졌을 때, 그 기획자들이 의도한 바에 **완결적인 프로그램 세팅이 되는가** ... 개인적으로 난 촉진자 프로그램은 전문가를 양성하는 성격이 있다고 생각을 했고, 참가자들이 그런 기대를 하고 올 수도 있잖아요. **그게 나란히 갈 수 있는 성질의 프로그램인가, 하는 의문도 있었고.**

<김연수>

이처럼 강좌 간 유기성의 문제가 남아있었지만, 개발자들은 교육프로그램을 관통하는 구체적 결과물을 상정하지 않는다는 전제를 유지했다. 개발자들은 강사들이 시민참여를 교육프로그램의 중핵으로 한다는 철학적 토대를 공유한다면, 결국, 교육활동 내에서 학습자들에 의해 프로그램의 구체적인 목표가 지속적으로 수정될 것이라고 기대했기 때문이다. 따라서 강사들은 개발자들이 구축한 시민참여교육의 핵심적인 아이디어만을 공유하고, 교육활동 설계에 있어서는 상당한 자율성을 갖게 되었다. 그러나 교육활동이 구체적으로 설계되는 과정에서 강사들의 초점은 ‘학습자 중심’, ‘참여의 공간’, ‘민주주의 경험’과 같은 공통적인 이슈로 수렴되기 시작했다.

2. 참여를 이끄는 ‘공간’의 기획

강사들이 교육활동을 설계과정에서 가장 중점을 둔 부분은 교육활동의 내용보다는 활동이 이뤄지는 ‘공간’을 구성하는 일이었다. 여기서 ‘공간’이란 교육활동의 물리적인 장소는 물론, 분위기, 강사와 학습자의 관계, 교육활동 내에서의

규칙 등을 포괄하는 개념이다. 심층면담에 응한 강사들 모두 시민참여교육에서는 학습자들의 참여가 곧 교육활동의 질과 내용을 결정하기에, 학습자의 참여를 최대한 이끌어낼 수 있는 공간을 기획하는 작업이 어떤 과정보다도 선행되었음을 강조했다. 여기서의 참여란 앞서 밝힌 교육활동에의 가시적 참여, 몰입으로서의 참여, 시민참여의 층위를 모두 포괄한다. 실제 교육활동을 설계하는 과정에서는 참여의 다층적 의미가 구분되지 않고, 통합적인 차원에서 참여를 촉진하는 공간이 다음과 같이 구성되었다.

(1) 학습자와의 관계 형성

교육자가 학습내용을 구성하고, 일방적으로 지식을 전달하는 교육활동에서는 교육자가 일종의 ‘지식의 권위자’로서의 위치를 점한다. 그러나 학습자의 참여가 교육활동을 이끌어가는 동력임과 동시에 목적으로 기능할 때, 교육자의 위치는 촉진자, 중재자, 조율자로 전환된다. 이에 따라, 교육자와 학습자의 관계 역시 전면적으로 새롭게 규정될 수밖에 없다. 그러나 시민참여교육 프로그램에서 교육자와 학습자의 관계를 단선적으로 규정하기는 어렵다. 교육활동에서 강사의 개입방식과 학습자들의 참여방식에 따라, 강사와 학습자의 관계가 지속적으로 변화할 수 있기 때문이다. 강사가 본인의 정체성을 규정하고, 학습자와의 관계를 설정하는 방식은 교육 프로그램의 전체적인 과정에 영향을 미친다.

우리가 우리 정체성을 좀 생각을 해봐야 되는 것 같아요. 우리가 전문가로서 다가갈 건지, 아니면, 공동의 문제를 공유하는 청년으로서 다가갈 건지. 저는 약간 청년의 한 명으로서 같이 한번 끌어내보자, 그런 생각이 좀 더 있었거든요. 사실, 효과적인 개입을 하려면 우리 스스로에 대해서 규정을 해야될 것 같아요. 우리가 전문가인지 한 참여자인지.

<개발자B_회의록>

강사들 역시 본인의 정체성 규정과 학습자와의 관계 설정이 교육 프로그램의 다양한 국면에 영향을 미칠 수 있음에 동의했다. 학습자와의 관계 설정은 프로그램이 실행되기 이전과 실행된 직후의 단계로 구분되었다. 프로그램이 시작되기 이전에 강사는 학습자를 바라보는 자신의 관점과 태도에 대한 성찰을 진행했다. 이 과정은 표면적으로 강사 개인의 ‘마인드세팅’에 가까워 보이지만, 교육주체로서의 학습자를 존중하게 되는 가장 근본적인 교육활동 설계과정이라 할 수 있다. 강사들은 주민자치 및 시민참여교육에 대한 풍부한 경험을 가지고 있었기에, 이 과정의 중요성에 대해 재차 강조했다. 프로그램의 공통과정인 ‘마음 민주주의’ 강좌를 운영한 ‘김연수’는 학습자들에 대한 편견을 완전히 거둬내고, 그들이 이미 온전한 존재임을 인식하는 것이 교육의 출발점이라고 말했다.

구체적으로 어떻게 수업방침을 갖느냐 이전에 학습자이기 전에 이 사람들이 영성적 존재라는 강한 전제를 가지고 있어요. 아주 내면으로 들어가면 나와 아주 동일하게, 그 분들이 뭐 성격적으로 어떻든, 학력적으로 어떻든 상관없이 이분들도 이미 전면적으로 개발이 될 수 있고, 내면 깊은 곳에는 온전한 영성을 간직한 학습자라는 인식을 아주 분명하게 갖고 들어가고, 그게 강사로서 내가 그분들에 대해서 갖는 믿음이자 그분들을 최대한 존중하게 되는 요소가 되는 것 같아요. 그러면서 이 프로그램은 내가 무엇인가를 전달하려고 하는 그 지점에 가 있지 않고, 그분들이 무엇인가를 경험하고 그분들을 통해 무엇인가 변화가 일어나는 것이 핵심이다, ... 그리고 내가 완전히 동등하게 존중해야 되는 존재라는 인식하고.

<김연수>

즉, 학습자는 결핍된 존재가 아니라 이미 온전한 존재라는 전제를 통해, 모든 학습자의 참여를 존중할 수 있게 된다는 것이다. 강사가 학습자를 결핍된

존재로 상정할 경우, 학습자의 참여는 강사에 의해 취사선택될 수밖에 없다. 학습자의 참여는 일정한 수준을 기준으로 강사에 의해 통제되고, 강사의 의도와 상충되는 학습자의 참여는 교육활동의 ‘방해물’로 간주될 수 있기 때문이다. 반면, 학습자들을 온전한 존재로 존중할 경우, 학습자의 모든 발화와 행위는 의미를 갖게 된다. 이에 따라, 교육자는 학습자를 특정한 상(像)에 끼워 맞추기보다는 학습자가 지닌 변화의 잠재력을 인정해주는 방식으로 교육활동의 설계가 가능해진다. 변화의 방향은 학습자들에게 내재되어 있다는 전제 아래, 교육자는 그 잠재력을 함께 탐색하는 동반자로 스스로의 정체성을 규정한 것이다.

이에 더해, 지역이라는 구체적 맥락 위에서 학습자들을 ‘선험자’로서 존중하는 관점을 발견할 수 있었다. 즉, 지역주민들을 어떤 교육자보다도 지역공동체에 대해 많은 경험, 지식, 정보를 선점한 존재로 규정한 것이다. 따라서 교육자는 후험자로서 지역주민들의 경험을 따라가되, 이를 구체적인 상(像)으로 표면화시키고, 지역에 대한 다양한 지식과 정보를 구조화하는 방식으로 개입하게 된다. 따라서 학습자는 교육활동에 필요한 모든 자원을 내재한 존재이며, 그들의 참여가 곧 교육내용을 생성하는 기제인 것이다.

그들이 나보다 전문가거든요. 내가 아는 척할 이유도 없어요. 그분들이 지역에 대해 훨씬 더 잘 알구요, 여기서 낳아서 태어나서 몇십년을 산 분들이 있는데, 제가 아무리 공부를 해도 그분의 경험을 어떻게 따라가요, 못 따라가죠. 그래서 제가 지역에 대해서 묻고, 그분들의 이야기를 끌어내는 건 너무나 당연한 일 같아요.

<정은호>

강사는 이처럼 교육프로그램이 시작되기 전에, 잠재적 학습자에 대한 신뢰를 바탕으로 구체적인 교육활동을 기획했다. 이러한 신뢰의 기저에는 강사와 학습자와의 관계가 ‘민주적’일 때만이 프로그램 자체가 ‘민주주의’의 공간이 될

수 있다는 전제가 자리 잡고 있다. 강사의 교육적 개입에는 ‘의도’가 있고, 경우에 따라 이 의도의 장애물로 기능하거나 교육활동을 ‘불편’하게 하는 학습자의 발화, 행동, 태도가 있을 것이다. 그러나 강사들은 이마저도 존중 받을 수 있을 때, 교육 프로그램 자체가 ‘통제된 민주주의’를 벗어날 수 있다고 본 것이다.

강사들은 독자적인 ‘성찰’ 이후에, 학습자와의 관계를 형성하는 방식으로 상호 간에 이뤄지는 ‘마음열기’를 설계했다. 학습자에 대한 강사의 신뢰뿐만 아니라 강사에 대한 학습자의 신뢰가 전제되어야만 교육프로그램은 온전한 참여의 공간으로 기능할 수 있기 때문이다. 따라서 강사들은 학습자와의 대면 초기에 의사소통 전략을 통해 신뢰관계를 형성하는 과정을 설계했다. 강사들은 이 과정을 ‘마음열기’라고 통칭했다.

어쨌든 현장 가보면, 에너지, 느낌이란 게 있지 않습니까? ... **마음열기를 해보면, 대략 이분들의 생활세계가 어떻게 형성되어 있는지가 잡히죠.** 그러면서 한바퀴 획 돌아보면 대략 이분들이 어떻게 사는지 보입니다. ... 이 또래들이 갖고 있는 공동의 삶의 숙제가 이거다, 이런 게 나오거든요. 아니면, 중2팔래미란 싸운 얘기, 이런 게 보인단 말이죠. 그러면, **제가 여기서 어떻게 공감대를 만들어갈까 이런 걸 많이 캐치해요.**

<양성진>

맨 처음부터 마음열기가 안되면, 참여하지 않아요. 그러니까 제일 처음에 해야되는 게 강사에 대한 무장해제가 필요해요. ... 이분들을 참여시키려면, 일단은 **공감대가 형성되어야 되는 게 맞구요.** ... 그 마음 열기라는 게 두 가지로 본다면, 강사와 학습자, 혹은 학습자 간의 마음열기가 돼야 하는 거죠. 사람에 대한 마음열기.

<정은호>

강사들이 설계한 ‘마음열기’는 학습자에 대한 이해를 통해 상호 간의 공감대 형성을 가능케 할 수 있는 교육활동이다. 이는 강사와 학습자 사이에 존재하는 암묵적인 권력관계를 해체시키고, 서로가 공유하고 있는 맥락을 확인하는 과정이다. 상호 간의 맥락을 공유하는 일은 교육 프로그램 실행 초기에 존재하는 관계의 긴장감을 해소하는 기능을 가짐과 동시에, 추후의 교육활동을 탐색하는 작업이기도 하다. 이처럼 강사들은 시민참여교육 프로그램 내 교육활동의 출발점으로 학습자와 관계를 형성하는 과정을 설계했다. 이 과정은 한 차시의 교육활동에 국한되지 않았다. 학습자를 존중하는 관점과 태도에 대한 강사 스스로의 성찰은 프로그램의 기획에서부터 종료까지 이어지며, 강사가 학습자와 상호 신뢰를 쌓아나가는 ‘마음열기’는 다양한 교육활동에 내재되어 있는 지속적인 과정이라 할 수 있다. 이를 통해 형성되는 교육자와 학습자 간의 ‘민주적 관계’는 교육프로그램을 성역 없는 ‘참여’의 공간으로 구성하는 초석이 된다.

(2) ‘분위기’의 형성

학습자와의 관계 형성과 함께, 강사들은 학습자의 참여를 촉진하기 위한 방법으로 교육 프로그램 내의 분위기를 조성하는 작업을 강조했다. 여기서 ‘분위기’란 공간을 결정하는 지배적인 정서, 공유된 감정, 관계의 성격을 의미한다. 이러한 분위기는 교육 프로그램이 진행되는 과정에서 발화나 행동과 같은 가시적 형태로 드러나지는 않지만, 학습자들의 발화 및 행동의 범위와 의미를 규정하는 장치라 할 수 있다. 교육 프로그램 내에서 맺어지는 모든 관계는 그 공간만이 가질 수 있는 분위기를 형성하고, 이 분위기는 다시 그 관계의 변화를 추동한다. 따라서 앞서 밝힌 교육자와 학습자의 관계는 물론, 학습자들 간의 관계 역시 분위기를 형성하는 요소임과 동시에, 분위기에 따라 변화할 수 있다. 참여를 촉진할 수 있는 분위기를 안착시키기 위해, 강사들은 일차적으로 편안한 물리적 환경을 구성하기 위해 노력했다.

오전에 했고, 저녁에 했고. 학교에서 했고, 학습관에서 했고, 이런 환경적, 공간적인 게 분명히 교강사에게도 다른 느낌이 있어요. 소위 말해서 아늑한 것과 학교 교실 같은 느낌. 교강사가 절대 좌우되서는 안 되겠지만, 어떤 날, 어떤 느낌에서는 그런 게... 심지어는 책상의 무게도 영향을 줘요. 세팅할 때, 우리 무겁게 움직였거든요. 이게 좀 자유롭게 세팅할 수 있으면, 순간순간에 융통적으로 교실의 환경을 바꿀 수도 있어요. 그런 작업들? 그런 활동들도 어쨌면 우리가 지향하는 시민교육의 플러스 되는 요소가 있을 거예요.

<이규민>

학습자의 참여를 촉진하기 위해서는 학습자의 긴장감을 최대한 완화시킬 수 있는 물리적 환경을 구성하는 작업이 선행되어야 했다. 장소는 물론이고, 시간대, 심지어 가구의 배치까지도 강사, 학습자가 공유하는 감정 및 정서에 영향을 줄 수 있기 때문이다. 물론, 강사가 언급한 것처럼 물리적 환경을 구성하는 일은 교육활동을 설계하는 과정에서 핵심적인 작업은 아니다. 그러나 이에 대한 고려까지도 필요할 만큼, 편안한 분위기의 형성은 학습자의 참여를 촉진할 수 있는 전제조건이라 할 수 있다.

물리적 환경이 편안한 분위기를 형성하는 느슨한 장치라면, 보다 적극적인 방식으로 학습자들의 감정의 흐름을 포착하여 이를 조율하는 개입이 계획되기도 했다. 공통과정인 ‘마음 민주주의’ 강좌를 담당한 강사 ‘김연수’는 학습자들 각자가 지닌 부정적인 감정까지도 구체적인 발화나 행동으로 표현할 수 있게 함으로써, 더욱 안정적인 분위기가 형성될 수 있다고 판단했다. 즉, 각자가 마주하는 솔직한 감정의 공유를 통해, 서로를 보다 신뢰할 수 있는 계기를 마련하는 것이다.

실제로는 감정적인 면이 굉장히 많이 작용해요. 이분들이 감정이 누그러

지고 여기가 안전하구나, 여기가 내가 감정적으로 편안함을 느끼는 곳 이구나 이게 성립이 됐을 때, 그다음에 자기의 비극이든, 부정적인 것이 든 그걸 꺼내놓고 탐사할 준비가 돼요. 그래서 저는 걸으로는 호르지 않지만, 이런 감정의 흐름을 조율할 수 있는? 그래서 누군가 살짝 저 그룹 에서 논의를 하는데 기분이 나빠진다, 그럼 반드시 다른 사람한테 영향을 미치거든요. 그걸 제가 알아차리면 옆으로 가죠, 그래서 뭔가 분위기를 좋게 할 수 있는 지지의 발언을 한두마디씩 하고, 당신이 충분히 중요한 사람입니다, 이런 어떤 짧은 이야기라도 그런것들을 좀 건드려주면서, 특히 초반에는 그런 감정이 안착이 되는 이런 측면을 중요하게 생각합니다.

<김연수>

강사는 이러한 장면을 ‘감정의 안착’으로 명명했다. 여기서 감정의 안착이란, 단순히 학습자가 느끼는 아늑함을 넘어, 타인과 공간에 대한 감정적 신뢰를 의미한다. 강사와 학습자 간, 학습자들 간의 감정적 신뢰관계를 통해 누구나 ‘내 이야기’를 할 수 있는 분위기가 형성될 수 있다. 이는 학습자 개개인의 감정상태가 편안해지는 것 이상의 의미를 갖는다. 강사는 서로 간의 감정을 공유할 수 있는 교육활동을 설계하게 함으로써 공간 자체의 정서를 안정화시키고자 한 것이다.

마지막으로, 다양한 생각과 견해가 존중받는 분위기가 강조되었다. 다양성에 대한 존중은 시민참여교육 프로그램을 가능케 하는 맥락임과 동시에, 시민참여 교육 프로그램의 지향이라 할 수 있다. 따라서 강사들은 이를 커리큘럼 상 특정 활동으로 포함시키기보다는, 프로그램의 전체 과정에서 다양성에 대한 존중이 지속적으로 유지될 수 있도록 강좌를 설계했다.

자기의 조금더 깊이 있는 이야기. 정답이 아니어도 되고, 엉뚱해도 돼.
자유롭게 남느치 보지 않는 거. 거리낌 없이. 시민학습, 시민교육 프로그램

램이니까. 그래, 내 생각을 자유롭게 표현하는 데 부끄럼이 없고 걸림들이 없는 ... 억압과 억눌림이 없이 자기의 생각을 옹고 그름과 상관없이 얘기할 수 있는 거. 어쩌면 참여는 균형있게 보다 많이 참여보다도, 그 생각을 표현해낼 수 있는. (양적인 참여가 아니라). 한사람 한사람이 마음 속 깊이 있었던 주제를 얘기하는데 거리낌이 없는 거. ... 어쩌면 우리가 참여를 좀더 다양한 사람이 많이 활동하고 말할 수 있는 기회를 갖도록 하는 거.

<이규민>

다르게 바라보는 방법을 자꾸 자극을 하는 거예요. 뭐냐면, 내가 보는 방법과 상대방이 보는 방법이 다르구요. 보는 관점에 따라서 그 문제가 문제로 보이지 않는 경우도 있거든요. '내가 생각할 때는 이게 문제예요, 여기가 지저분한 게 문제예요, 근데 다른 분이 생각할 때는 이 지저분한 것 때문에 전통시장의 느낌이 난다, 이게 오히려 좋다'고 얘기할 수 있다는 거죠. 그렇다면, 그 다른 생각을 가진 사람들을 이 안에서 소통시킬 수만 있으면, 참여는 어렵지 않은 거 같아요.

<정은호>

강사들은 타인의 생각을 존중할 수 있을 때만이 자신의 생각을 자유롭게 표현할 수 있다고 보았다. 따라서 교육활동에서 이뤄지는 다양한 대화를 특정한 틀로 통제하지 않고, 타인의 의견을 개방적으로 수용할 수 있는 분위기를 조성하고자 했다. 이는 프로그램의 운영원리를 구체화하는 과정에서 구축된 '민주적 규칙체계'와 연결되었다. 예컨대, 타인의 생각을 무시하는 행위나 발화가 나타날 경우에는 그것까지도 제지하지는 않되, 모든 교육활동의 과정 중에 '다양성에 대한 존중'을 지속적으로 강조하는 방식으로 참여의 공간을 기획하고자 했다.

이처럼 강사들은 학습자의 참여를 촉진하기 위한 전제조건으로서 물리적 환

경, 감정의 안착, 다양성에 대한 존중과 같은 ‘분위기’를 강조했다. 그리고 교육 프로그램이 실행되는 초기과정에서 분위기를 형성하는 일에 상당 부분의 시간을 배분했다. 그리고 이러한 분위기는 특정 교육활동에 의해 형성되기도 하지만, 그것의 형질이 고정적이지 않고 유동적이기에, 매 차시 교육활동을 설계하는 데 지속적으로 고려될 수밖에 없었다.

강사들은 교육활동을 단순히 발화나 행위로 표현되는 ‘직접적인 교육적 개입’에 국한시키지 않았다. 참여를 이끄는 ‘공간’을 구성하는 일 역시 교육활동의 설계과정으로 인식한 것이다. 앞서 강사들의 심층면담에서도 확인할 수 있듯이, 학습자의 참여란 단순히 강사의 지시대로, 동일한 방식으로, 균등한 시간을 할애하는 것이 아니기 때문이다. 어떤 종류의 방식이든, 학습자 본인의 맥락과 일상의 문제를 교육 프로그램 내로 가져오는 활동을 ‘참여’로 명명할 수 있었다. 이러한 참여를 이끌어내기 위해서, 강사가 학습자와 신뢰관계를 구축하고, 민주적인 분위기를 형성하는 작업이 교육활동 설계의 출발점이었다.

3. 시민참여 경험의 설계

강사들은 <시민학교>의 기본 방향으로 설정된 ‘시민참여’를 교육활동에 녹여내기 위한 방법들을 고안했다. ‘마을의제 개발팀 양성과정’과 ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’ 커리큘럼 역시 시민참여의 경험을 학습의 경로로 구성한 강좌였다. 강사들은 보다 구체적인 방식으로 이 경로를 구조화했는데, 시민참여 경험을 교육 프로그램과 연결 짓는 방식은 두 가지로 나타났다. 첫 번째는 교육 프로그램 자체를 시민참여과정과 유사하게 구성하는 방식이었다. 즉, 시민참여의 기반이라고 할 수 있는 의사소통활동을 교육활동의 중심축으로 설정한 것이다. 두 번째는 주민들이 경험하는 지역에서의 일상을 교육활동과 연계하는 방식이다. 지역이라는 맥락이 교육활동의 내용으로 구성되었고, 지역사회 참여가 교육방법으로 설계되기도 했다.

(1) 교육프로그램 내에서 ‘호르는’ 민주주의

참여민주주의 맥락에서 시민참여는 시민이 공동체의 구성원이 되어감과 동시에, 구성원으로서 공동체를 변화시키는 과정을 의미한다. 강사들은 이에 착안하여, 교육프로그램에 참여하는 사람들을 일종의 공동체로 규정하고, 학습자들이 이 공동체에 몰입함으로써 교육활동을 주도해나가는 과정을 설계하고자 했다. 따라서 교육프로그램에 참여하는 것 자체를 ‘민주주의 참여 경험’과 유사하게 구조화하는 작업이 이뤄졌다. 강사 ‘김연수’는 ‘민주주의 경험’을 다음과 같이 이해했다.

민주주의라고 하지만 이걸 정치적인 개념으로 내가 정치참여 열심히 해야되고, 투표도 열심히 해야되고, 이런 식의 민주적 경험이 아니라, 내 삶이 그것이 마을이 되었던, 내가 버스를 타고 이동해서 가는 직장이 됐든, 더 넓은 의미에서의 지역이 됐든, 우리 사회라는 커다란 공동체가 됐든, 요즘 사람들은 개인의 삶으로 많이 파편화되어 있잖아요. 근데 그 개인의 삶과 사회적 삶의 파편들이 연결되어 있구나, 근데 그게 추상적으로 내가 사회 시스템 안에 들어있구나 가 아니라, 구체적으로 옆에 있는 사람들과 관계맺음을 통해서 이것이 확장이 되면서 진짜 뿌리로서의 민주주의가 만들어질 수 있겠구나, 이런 식의 체험이 일어나기 바랐구요.

<김연수>

즉, 교육프로그램에서 통용되는 ‘민주주의’는 정치제도를 넘어, 일상에서의 다양한 관계에 내재한 상태로 파악되었다. 선거참여나 정당활동이 아니더라도, 이웃과 관계를 맺는 과정까지도 민주주의 참여가 될 수 있다고 본 것이다. 이는 민주주의의 개념을 대의 민주주의에 국한시키지 않고, 생활세계 어디에서든

민주주의가 현존하고 있다는 참여민주주의 패러다임과 그 결을 같이 한다. 강사들은 이러한 철학에 기반하여, 교육프로그램 참여가 곧 민주주의 참여와 등치되어야 함을 강조했다. 즉, ‘정치학’이나 ‘사회학’을 토대로 한 민주주의의 개념, 역사, 이론 위주의 교육내용보다도 ‘삶의 방식’으로서의 민주주의를 프로그램 내에 안착시키려 한 것이다. 이에 따라, 민주주의라는 개념이 교육활동의 표층에 드러나지 않더라도, 학습자들이 민주주의를 자연스럽게 인식하고, 경험할 수 있는 교육활동이 구상되었다. 무엇보다도, 학습자들 간의 관계에서 민주주의가 ‘흐를 수’ 있도록, 모든 교육활동에서 의사소통 및 합의과정이 필수적인 장치로 내재되었다. 민주주의 참여는 의사소통과정에서의 갈등과 타협에서부터 출발하기 때문이다.

그 결과가 중요한 게 아니라 시민교육은 과정이 중요한 거거든요. 과정 내에 어떻게 민주적인 의사결정을 갖고 주민들이 참여하느냐가 사실 중요한 거기 때문에, 내가 의도했던 답이 나와냐가 중요한 게 아니라, 의사결정과정이 잘 되었냐를 평가하기 때문에, 일방적으로 ‘이렇게 가면, 그게 되네, 안되네, 하는 게 되나?’라는 생각이 들었어요.

<박민서>

설령 의도된 답이 있는 교육활동일지라도, 답의 내용보다는 그 답을 찾아가는 의사결정과정에서의 민주주의 경험이 교육활동의 중심축이 되는 것이다. 그 과정에서 학습자들이 다양한 시행착오를 경험함으로써, 민주주의의 문법을 익혀가되, 새로운 문법을 생성해 나갈 수 있다고 본 것이다. 따라서 민주적 의사소통과정은 대부분의 교육활동에 내재되었다. 이러한 의도의 연장선에서 교육프로그램 내의 학습자들이 서로의 관계 자체를 민주주의 상태로 인식할 수 있도록, 보다 직접적인 방식의 교육활동이 고안되기도 했다.

옆에 있는 사람들을 다른 프로그램에서는 그냥 프로그램에 동등하게 참

가하는 한 사람으로 보면 되지만, 근데 그게 아니라 이웃으로의 발견? 그리고 내가 계속 소통하고 만날 수 있는 사람으로 인식하고, 낯선 사람하고도 마음을 열고 관계맺을 수 있고, 얘기해보니 우린 정말 비슷하네? 이런 걸 좀 만들어보면 좋겠다는 생각이 있었죠. 그래서 다른 프로그램에서는 안 넣는데, 이번 프로그램에 넣었던 게, 우리가 평생교육이기도 하니까 A구에서 ‘민주주의 인물탐구’라고, 각자 준비해오고 그 발표로만 이뤄지는 수업을 한번 넣었어요. 민주주의를 자기 옆에서 발견하기를 바랐고, 이분들이 주체적으로 나서는 경험, 이런것도 굉장히 중요한 민주주의 학습이라고 생각을 했으니까.

<김연수>

학습자들이 동료 학습자를 통해 지역사회를 공유하는 공동체의 구성원으로서의 이웃을 재발견할 수 있는 교육활동이 설계된 것이다. 강사들은 교육프로그램에 민주주의 경험을 내재시킴과 동시에, 학습자들이 이를 ‘의미 있게’ 받아들일 수 있는 직접적인 활동 역시 필요하다고 보았다. 즉, 제도권 정치보다도 교육프로그램에서의 민주주의가 일상적 삶과 더욱 긴밀히 연관되어 있음을 표현화시켰다.

다만, 강사들은 교육활동을 민주주의 참여 경험으로 구성하는 작업에서, ‘대의 민주주의 제도’ 모델을 그대로 교육활동에 이식하는 것을 경계했다. 대의 민주주의 제도는 직접 민주주의의 한계를 보완하기 위한 임의적인 장치인데, 이를 교육활동으로 설계한다는 것은 곧 표피적인 ‘제도경험’을 구성하는 것과 다름없음을 밝혔다. 즉, 투표나 다수결 같은 ‘방식’을 경험하는 것보다 타인과 관계 맺는 새로운 방식을 경험하고 의견을 조율하는 과정이 생활세계에서의 민주주의 경험라고 판단한 것이다.

브레인라이팅, 브레인스토밍 이런 것들의 기법을 쓸 때 주의해야 되는 게 1차 정도 하면 사람들의 표피적 인식만 모아져요. 그걸 카테고리화 해버리

면 표피적인 생각들이 소팅(sorting)되는 거죠. 오, 그렇군요, 우리 생각 그
거예요, 이렇게 평균주의로 떨어지는 거죠. ... 퍼실리테이팅이 유행처럼 되
면서 사람들은 ‘여러분 아이디어 내십시오’ 하면서 자유롭게 아이디어 낼
수 있는 방법을 써요. 대표적으로 버튼 눌러서 하는 전자식 투표 보셨죠?
300인 회의, 500인 회의. ... **이거는 사실은 광장의 흉내를 낸 이미테이션
아니냐** 라고 생각을 해요. 저는 그렇게 사람들이 인식이 발전할 수 없
다, **그야말로 이견 표피적인 생각을 모아서 보여준거, 쇼업(show up)한
거죠.**

<양성진>

이처럼 교육 프로그램을 민주주의 경험의 장(場)으로 구성한다는 것은 교육
프로그램을 민주적으로 운영한다는 의미와 구분된다. 우선, 모든 교육 프로그램
은 민주적으로 운영되는 것을 규범적으로 요구받는다. 여기서 민주적 운영이
란, 교육 프로그램에 관여하는 다양한 이해관계자들이 공정한 규칙 하에 합의
과정을 거쳐 교육의 목적, 내용, 방법, 결과 등을 결정한다는 것을 의미한다.
그러나 교육 프로그램의 민주적 운영이 학습자의 민주주의 경험으로 직결될
수는 없다. 반면, 교육 프로그램을 민주주의 참여의 공간으로 설계한다는 것은
학습의 경로를 민주주의 상태로 구성함을 뜻한다. 강사들은 이에 주목하여, 교
육활동 속에서 학습자들 서로가 관계의 역동을 경험하고, 갈등하고, 타협하는
과정 자체가 곧 민주주의 참여 경험이라고 본 것이다.

(2) 일상과 교육활동 잇기

‘민주주의 경험’을 교육 프로그램 내에 배치한 이후, 강사들의 후속과제는
교육 프로그램에서의 민주주의 경험이 학습자들의 일상과 맞물릴 수 있는 방
법을 찾는 것이었다. 민주주의 경험이 프로그램 안에 갇히게 되면, ‘실험실 안
에서의 실천’과 다름없다는 문제의식이 공유되었기 때문이다.

(교육 프로그램 안에서의 활동은) 그러니까 퍼포먼스를 소프트하게 관리 가능한 범위 안에서만 퍼포먼스 하는거죠. 그럼 일종의 한정된 샘플링 안에서 실험실 안에서만 퍼포먼스를 해보는 거죠.

<양성진>

물론, 이러한 한계를 극복하기 위해 ‘마을의제개발팀 양성과정’과 ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’의 커리큘럼 모두, 지역과 관련한 지식, 정보, 문제들이 교육활동의 주요내용으로 설정되었다. 즉, 지역의 자원들을 프로그램 내에 배치함으로써 자연스럽게 프로그램과 학습자의 일상을 자연스럽게 잇고자 한 것이다. 그러나 교육프로그램에서의 활동과 일상의 삶 사이에는 선명한 경계가 존재한다. 교육프로그램은 구조화된 비형식교육의 공간이며, 일상은 구조화되지 않은 무형식학습의 맥락이기 때문이다. 따라서 강사들은 학습자들의 민주주의 경험이 프로그램 내에 머물지 않고, 지역에서의 삶으로까지 이어질 수 있는 방법을 강구했다.

그 첫 번째 방법은 교육활동에서의 문법을 일상의 문법으로 확장시키는 데 집중한 것이다. 이는 프로그램의 안과 밖의 경계를 허물기 위한 교육활동 설계라 할 수 있다. 즉, 민주주의 경험이 생활세계의 경험과 이어질 수 있는 교육활동 설계에 초점이 맞춰진 것이다. 이는 모든 교육활동을 구조화하는 일종의 전제로서 기능했다.

직접적으로 정치적 의제로서의 민주주의, 민주주의의 개념이 뭐고 이렇게 정치학적 접근을 하지는 않지만, 어쨌든 이 의사소통은 마을이든, 지역사회든 더 큰 의미의 우리 나라의 전체 사회든, 이런 부분에 대한 이해를 가지고, 그 속에서 특히 중요한 게 다양성이나 상호존중 이런 것들이 마음민주주의하고 연결될 수 있는 지점이잖아요. 그래서 그런 부분들을 끌어낼 수 있는 자료가 필요했고, 그런 부분들을 적절히 참가자들이 토론

하거나 소통할 수 있는 이런 방식의 접근이 좀 필요했죠.

<김연수>

강사는 ‘마음’이 단순히 개인의 내적 상태에 국한된 개념이 아니라 관계를 경유하여 구성되는 개념으로 규정했다. 공통과정인 ‘마음 민주주의’ 강좌는 모든 교육활동이 교실 내에서만 진행되었지만, 마음의 범위를 마을, 지역사회, 공동체로 확장시켜 전체적인 교육활동을 구조화하는 과정에서 프로그램 안과 밖의 경계를 허물고자 했다. 즉, 교육 프로그램 내에서 이뤄지는 민주적 의사소통방식을 교실 안의 ‘규칙’에 가두지 않고, 생활세계에서의 문법으로 전환시키고자 한 것이다. 이 작업은 학습자로 하여금 지역에서의 일상 역시 교육활동의 연장선임을 인식하게 하는 장치였다.

한편, 교실이라는 공간적 한계를 극복하는 데 초점을 맞춘 교육활동도 구성되었다. 대부분의 교육활동은 ‘교실’이라는 공간 안에서만 이뤄졌기에, 교실과 교실 밖의 경계는 학습자들에게 가장 선명한 물리적 조건이었다. 따라서 교육활동을 교실에 국한시키지 않고, 교실 밖까지 확장시키는 접근이 이뤄졌다. 예컨대, ‘마을의제개발 프로젝트’ 강좌의 경우, 교실 내에서의 토론을 넘어 학습자들이 직접 지역 주민들의 의견을 수렴해보는 과정도 포함되었다.

주민들한테 숙제도 내주고 했던 거가 옆집사람한테 의견한번 물어보고 와라, 예를 들어서 우리마을 의제 7대과제를 뽑았어요. 뽑았는데 진짜로 이걸 오늘 수업에 안온 당신 친구들한테 우선순위를 물어봐라, 중요도를 평가해보게. 이런 식으로 했던 게 일종의 타인들, 이 수업에 구조화되지 않은 사람들에게 물어보면, 왜 이게 1번이야? 말도안돼, 1번부터 7번까지 다 느그들 이제까지 해왔던 행정에서 해온거야. 근데 진짜로 중요한 건 8번이거든, 이렇게 얘기되는 과정들이 주민들하고 얘기나누는 경험 아닐까 생각을 해요. 피드백이기도 하고.

<양성진>

교실 안에서의 경험은 강사의 재량에 따라 ‘관리’될 수도 있다. 그렇지만, 관리가능한 경험은 특정 공간에 갇힐 위험성을 내재하기 때문에, 교육활동 자체를 교실 밖으로 확장시키는 접근이 필요했다. 특히, ‘마을의제개발 프로젝트’는 실제 지역 주민들이 겪고 있는 문제를 기반으로 하기에, 교실 안에서만 이뤄지는 논의는 한계를 지닐 수밖에 없었다. 따라서 강사는 학습자들로 하여금 지역 주민들의 목소리를 직접 청취하게 하는 교육활동을 설계함으로써, 교실의 경험을 교실 밖으로 전환시키고자 했다.

프로그램 안과 밖의 경계를 허무는 작업은 <시민학교>의 목적으로 설정된 ‘지역 민주주의’와 맞닿아 있다. 교육 프로그램의 결과가 학습자 개개인의 변화에 국한되지 않고, 학습자 주변, 더 나아가 지역의 변화로까지 이어지는 것이 곧 시민참여교육 프로그램의 지향점이기 때문이다. 그러나 이와 같은 노력에도 불구하고, 선명한 경계를 지닌 교육프로그램에서 민주주의 경험을 기획하고 설계하는 과정은 다양한 제약에 부딪힐 수밖에 없었다. 구조화된 교육 프로그램과 생활세계에서 이뤄지는 ‘시민참여’를 잇는 과정에서 구조적인 난점들이 발생했기 때문이다.

V. 시민참여교육 프로그램개발의 난점

<시민학교>의 기획과 구체적인 교육활동의 설계는 시민참여교육 프로그램이 ‘계획’으로서 구조화되는 과정이었다. 그러나 이러한 계획은 선형적인 단계에 의해 정합적으로 구조화되기보다는 프로그램이 기획되고 설계되는 과정에서 끊임없이 역동했다. 역동의 과정에서 <시민학교> 프로그램개발은 다양한 난점에 직면하게 되었다. 무엇보다도 <시민학교> 프로그램개발은 실험적인 교육태를 구성하는 과정이었기에, 교육프로그램개발 일반론으로 환원될 수 없는 다양한 난점들이 발견되었다. 본 장에서는 강사들과 개발자들의 심층면담을 통해 위의 난점들을 보다 선명히 밝히고자 했다. 시민참여교육 프로그램개발에서 나타나는 문제들을 명명하고, 그 기저에 존재하는 난점들을 설명하는 작업은 그 극복가능성을 모색하는 과정의 첫걸음이 될 것이다.

1. 학습자 구성의 딜레마

‘학습자 중심’의 원리는 <시민학교> 프로그램의 기본방향임과 동시에, 교육활동을 가능케 하는 주된 동력으로 설정되었다. 따라서 학습자 집단을 구성하는 방식은 교육 프로그램의 실행양상을 결정지을 수 있는 주요한 이슈였다. ‘마을의제 개발팀 양성과정’과 ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’은 그 성격이 다소 상이했기에, 학습자 모집 역시 각각의 강좌마다 다른 방식으로 진행되었다. 우선, ‘마을의제 개발팀 양성과정’ 강좌의 경우, 개발자와 지자체의 협의를 통해 A구에서 활동하는 지역활동가들과 주민자치위원들이 주요 참여집단으로 선정되었다. 그리고 그들에게 강좌 참여를 권유하는 방식으로 학습자 구성이 이뤄졌다.

처음에 우리가 A구랑 얘기했을 때는 (의제개발 강좌는) 주민자치위원 분

들이 나름 타이틀을 가지고 있고, 지역에서 뭔가 하거나 하실 수 있는 분들인데 그분들이 뭔가 의제개발 할 수 있게끔 도와드리면, 구청도 좀 도움이 되고. 그분들한테 필요한 교육이 아닌가 해서 타게팅을 했었어요. 실제로 들어보니까 주민자치위원들도 이수해야 하는 교육시간이 있나 봐요. 그거를 다른 부서의 협조를 얻어가지고 이 프로그램 들으면 그 수업 시수에 포함되게끔 동의를 구했던 것 같고. 어쨌든 사람이 모집이 되어야 되니까. 100% 자발적인 분도 있겠지만, 조금은 연락을 해가지고 모집이 되게 해서, 그러다보니 자기가 원해서 왔다기보다는 권유를 받아서 온 분들이 있었죠.

<개발자C_인터뷰>

개발자들은 ‘마을의제 개발팀 양성과정’의 특성상, 지역에 대한 관심이 전제 되어야만 학습자 중심의 활동의 지역의 구체적 의제를 도출할 수 있다고 판단했기에, 주민자치위원들은 주요 학습자층으로 선정한 것이다. 그러나 주민자치위원들 중 의무교육 시수를 채우기 위한 방편으로 프로그램에 참여한 집단이 있었기에, 이를 자발적 참여로 보기는 어려웠다. ‘마을의제 개발팀 양성과정’을 담당하 강사 ‘양성진’은 주민자치위원들이 공통의 이해관계나 특정 이슈를 공유한 집단이 아니기 때문에 발생할 수 있는 문제점들을 다음과 같이 지적했다.

어떤 주제를 내걸고 이 주제에 관심있는 사람들 모여라고 할 때는 교육생들 사이에 공통적인 이해관계는 없어요. 주제에 대한 이해관계는 같죠, 나 저거 배우고 싶어. 근데 마을주민들을 대상으로 모집을 할 때에는 마을주민이라고 하는 공통적인 이해관계를 전제를 하고 교육설계가 되어야 하는거죠, 거꾸로 되는거죠 사실은. 모인 사람들을 그런 의도에 맞게, 지역주민의 공통적인 이해관계를 해결하기 위한 어떤 교육목표를 잡는다면은 거기에 적합한 교육생들을 우리가 초이스해야되는 거죠.

<양성진>

의제화는 의제개발 그 자체가 목적이기보다는 그 이후의 실천을 위한 과정

이기 때문에, 추후에 개발된 의제를 실천으로 이어나갈 수 있는 동력이 요구된다. 그리고 그 동력은 학습자들의 공통된 이해관계와 자발성에 기반한다. 따라서 지역문제를 의제화하기 위해서는 동질한 이해관계와 문제의식을 공유하고 있는 학습자의 구성이 전제되어야 하며, 프로그램의 개발주체들이 보다 적극적인 방식으로 학습자들을 선정해야 한다는 것이다. 그러나 개발자들이 의도적으로 학습자 구성을 주도한다면, 이를 ‘시민참여교육’이라고 명명할 수 있을지에 대한 근본적인 문제가 존재한다. 시민의 자율적인 참여가 아니라, 교육자에 의한 ‘정치공동체’ 형성에 초점이 맞춰질 수 있기 때문이다. 여기서 학습자 구성의 딜레마가 발생한다. 개발자들은 ‘마을의제 개발팀 양성과정’을 통해 다양한 시민들의 참여를 촉진하여 지역문제를 해결할 수 있는 개방된 경로를 구축하고자 했다. 그렇지만, 결국 특정한 학습자들을 선택적으로 모집해야만 ‘마을의제개발’에 부합하는 교육활동을 진행할 수 있다는 난제에 직면한 것이다.

반면, ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’의 경우, 불특정 다수의 지역주민들을 모집하는 방식으로 학습자 구성이 이뤄졌다. 지역 내의 평생교육 강좌나 학습동아리 운영에서 참여민주주의의 시민성을 녹여낼 수 있도록, 지역주민 모두에게 강좌신청을 개방한 것이다. 그 결과, ‘퍼실리테이터 양성’이라는 분명한 목표를 강좌명에 배치했기 때문에, 개인의 목적과 요구가 분명한 자발적 참여자들로 학습자 구성이 이뤄졌다.

퍼실리테이터라는 그 용어 때문에 분명한 목적을 가지고 온 경우가 많았죠. 딴 데서도 들어보고 온 분들도 있었고, 강사활동을 해본 사람들도 꽤 왔었고. 이 바닥은 아는 분들이 꽤 왔던 것 같아요. 훨씬 더 목적성을 가지고 많이들 왔지.

<개발자C_인터뷰>

그러나 ‘민주시민’과 ‘퍼실리테이터’가 동시에 강좌명에 배치되었기에, 다소 이질적인 학습자들이 모집되는 문제가 발생했다. 학습자들은 지역주민이라는 동질성을 지니고 있었지만, 민주주의에 대한 이해, 퍼실리테이터 기법에 대한

요구, 지자체 시민교육 교육프로그램에 대한 호기심 등 그 참여동기는 매우 다양했다. <시민학교> 프로그램은 학습자들 간의 의사소통이 교육활동의 중심축이라는 점에서, 참여주체 모두가 공유할 수 있는 지향이 필요했다. 그러나 이질적인 학습자 구성으로 인해, ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’을 담당할 강사 ‘박민서’는 강좌의 목표를 재조정하고, 그 이질성을 완화시켜야 한다는 부담을 안게 되었다.

다양한 목표를 가진 사람들이 들어왔단 말이에요. 그래서 딱 한 가지 목표면 그냥 가겠는데, 여러 가지 목표가 있었어요. 그러니까 그거를 어느 정도 다 충족을 시켜줘야 되는 거잖아요.

<박민서>

이처럼 이질적인 특성과 요구를 지닌 참여자들로 학습자 구성이 이뤄졌기에, <시민학교> 프로그램의 공통과정으로 설계되었던 ‘마음 민주주의’의 강사 ‘김연수’는 강좌를 설계하는 과정에서 어려움을 겪을 수밖에 없었다. 물론, 학습자 구성의 다양성이 교육 프로그램 내에서 민주주의 구현을 가능케 하는 중요한 요소일 수 있지만, 학습자 구성이 이질적인 경우에는 학습자 중심에 기반한 교육활동의 예측불가능성이 보다 심화되기 때문이다. 강사 ‘김연수’는 매 차시 도입 단계에서 ‘시 함께 읽기’와 같이 텍스트를 읽고 의견을 나누는 활동을 설계했지만, 텍스트에 대한 이해가 학습자마다 큰 차이가 있었기 때문에, 텍스트를 읽는 시간을 대폭 축소하고 텍스트의 난이도를 조정할 수밖에 없었다.

이분들은 굉장히 경험이 다른, 그야말로 마을에서 오신 분들이잖아요. ... A구 같은 경우는 인원도 훨씬 많았고, 학력적 배경도 훨씬 달랐어요. 처음에 이분들이 앉아 있는 걸 보면서 내가 들고 간 리딩이 너무 추상적인거죠. 그래서 이거 큰일나겠구나 이런...(생각이 들었어요) 충분히 고려했다고 생각했는데도, 그런 면들이 있으니까 참가자들의 다양성과 내가

접근해보지 못했던 사람들일 경우에 어떤 것에 주의를 해야되는지 조금 더 신경을 썼어야 했어요. ... 이게 하다보면 준비를 해서 자기 얘깃거리를 쓰고 얘기를 나누고 해야되는데, 그 쓰는 작업을 단 한 번도 하지 못한 참가자 분도 있었어요. ... 그러면서 쓰는 거를 어려워하거나 추상적인 개념? 생활 속에서 들어보지 못한 개념을 굉장히 어렵게 생각하는 그런 학습자들을 제법 많이 만났고, 그런 분들을 만날 것까지라고는 기대를 안했죠.

<김연수>

<시민학교>는 ‘학습자 참여’가 프로그램의 중심축이었기에, 여타 교육프로그램보다도, 학습자 구성이 교육프로그램개발에서 주요한 과정이었다. 그러나 비형식교육 영역별 참여율 가운데 1%⁸⁾라는 시민참여교육 참여율 수치가 보여 주듯이, <시민학교> 역시 학습자 모집 자체가 큰 난제였다. 따라서 개발자들은 현실적 조건들을 기반으로 A구의 주민자치위원들에게 프로그램 수강을 독려하거나, ‘퍼실리테이터 양성’과 같은 구체적 목표를 강좌명의 전면에 배치한 것이다. 그러나 학습자의 이질적 구성으로 인해 교육활동의 부분적인 수정은 물론이고, <시민학교> 프로그램의 방향 역시 흔들릴 수밖에 없었다. 시민참여교육은 학습자들이 프로그램을 이끌어가는 주체이기에, 학습자의 요구, 이해, 특성 등에 맞춰 교육프로그램의 재구조화가 필요했기 때문이다.

2. ‘시민참여’와 ‘교육 프로그램’의 긴장관계

교육 프로그램개발에서 학습활동은 예측과 계획을 통해 구조화된다. 따라서 교육프로그램에서의 학습은 일상적 경험을 통한 학습과 구분될 수밖에 없다. 즉, ‘민주주의 참여’는 시민성에 대한 무형식학습(informal learning)을 동반하

8) 통계청(2016), 평생교육통계-비형식교육 영역별 참여율

는 활동인 반면, 교육프로그램은 학습을 목적으로 하는 ‘형식화된 교육적 개입’이라 할 수 있다. 따라서 민주주의 참여를 교육자의 의도적 개입을 통한 교육 활동으로 구조화할 경우, ‘교육 프로그램’과 ‘민주주의 참여’ 사이의 긴장관계가 형성될 수밖에 없다. 무엇보다도 ‘시민참여’는 생활세계의 개념이지만, 교육 프로그램은 생활세계에서의 시민참여를 유사하게 구조화한 가상공간일 수밖에 없다는 난점이 존재한다. 물론, 학습자들은 교육활동을 구성하는 의사결정 과정에 참여하고 서로 간의 관계를 형성하는 과정에서 민주주의를 경험할 수 있다. 그러나 이것이 교육프로그램을 벗어나 생활세계로 이어질 수 있을지에 대한 의문이 남아 있는 것이다.

시민교육이 민주주의에 참여시키고자, 그 시작점을 마련하는 데는 어쨌든 가상일 수밖에 없다는 점. ... 그러니까 결국에는 프로그램 실행할 때를 보면 경청 이런걸 할 때, 가상의 상황에서는 하지만, 이거를 실제 삶에 가져가가지고 혹은 이후의 활동에서 나타나도록 하는 게 좀 어려웠던 것 같아요.

<개발자A_인터뷰>

교육 프로그램에서의 학습이 생활세계에서의 실천과 분리된다면, 시민참여 교육이 지향하는 참여민주주의는 교육프로그램의 공간에서만 고립되는 결과를 낳는다. 강사들은 이러한 한계를 극복하고자 교육프로그램 자체를 민주주의 경험의 공간으로 구성했지만, 결국 교육 프로그램 내에서만 학습자들의 민주주의 참여를 다룰 수밖에 없기 때문에, 시민참여의 경험은 교육 프로그램 내에서 통제될 수밖에 없었다.

집단지성 자체가 내가 의도적으로 설정하고 아, 다음 단계에서는 이렇게 끌어올려야지, 이런 게 저는 사실 되게 조작적 접근이라고 생각을 하거든요. 촉진과정은 사실은 그 안에서 어떻게 튀어나갈지 모르는건데, 그런

것들이 자유롭게 그 안에서 일어나지 않는다고 한다면, 사실은 통제된 범위 안에서 축진이 된거죠.

<양성진>

이와 같은 난점은 교육프로그램에 참여하는 주체들 간의 분명한 약속이라 할 수 있는 ‘커리큘럼’의 한계를 동반한다. 모든 교육프로그램은 커리큘럼을 통해 프로그램의 목적을 명시하고, 교육의 성격을 규정한다. <시민학교> 역시 커리큘럼을 통해 교육활동의 내용, 차시, 시간 등을 명시하고, 이를 토대로 학습자들을 모집했다. 그러나 계획된 커리큘럼만으로 시민참여의 유연성과 역동성을 담아내기에는 한계가 있었다.

두시간 교육은 너무 짧아. 뭔가를 할 수가 없어요. 아까도 말씀드렸듯이, 워크숍을 진행하는 건데, 두시간은 하다가 접어야 하는... 차시를 줄이더라도 시간을 조금, 두시간반만 되어도 어떻게 해볼텐데.

<정은호>

<시민학교> 커리큘럼은 지자체의 예산과 현실적 여건에 맞춰 매주 2회 2시간씩 12차시로 구성되었다. 이처럼 특정한 횟수와 시간으로 규정된 커리큘럼은 교육프로그램이 시작되기 전에 약속된 교육자와 학습자 간의 최소한의 계약이라 할 수 있다. 그러나 이처럼 계획된 시간은 시민참여를 중핵으로 하는 교육활동에서 일종의 장애물이 될 수 있다. 특히, ‘마을의제 개발팀 양성과정’처럼 학습자들 간의 토론을 통한 의사결정과정의 중심이 된 교육활동은 계획된 시간 내에 종료되기 어렵다. 뿐만 아니라, 교실이라는 한정된 공간에서는 지역의 자원들을 활용해야 하는 교육활동에 한계가 있었다. 그러나 지자체가 제공할 수 있는 교육자원이 한정되어 있었기에, 이러한 시공간의 제약을 완전히 극복할 수는 없었다.

다만, 커리큘럼의 내용을 상당 부분 개방된 형태로 구성함으로써 강사들은

현실적 제약들을 극복하고자 했지만, 커리큘럼의 종료가 곧 프로그램의 종료로 이어질 수밖에 없다는 근본적인 한계가 나타났다. 즉, <시민학교>가 표방한 ‘시민참여’의 결과를 온전히 확인하고 이를 지속시키기 위해서는, 커리큘럼을 넘어 시민참여의 장(場)을 마련하고, 그 장에서 학습자들의 활동을 지원하는 것까지 교육프로그램의 역할이 되어야 했다.

프로그램을 개발하고 진행한다는 건 전, 중, 후까지 다 중요하다고 생각
해요. 우리가 만약 온전한 프로그램을 만들려면, 그 온전함이란 게 뭐야?
이 학습자들을 정말 목표치를 달성해준다거나 우리가 지향하는 시민성, 시
민교육의 목표, 달성하게 해주려면, 퍼실리테이터 달성하게 해주려면,
퍼실리테이터 활동할 수 있는 장을 마련해주고, 잘했는지 우리가 소위
평가하거나 컨설팅하는 거야. 우리 과정을 오면, 촉진 잘했는지 확인하
고, 그게 교육과정에 들어가야지.

<이규민>

이처럼 생활세계에서의 시민참여와 교육프로그램이라는 형식 사이에 존재하
는 긴장관계를 해소하기 위해서는 실제적인 시민참여를 교육 프로그램과 오버
랩(overlap)시키는 방법이 있다. 즉, 시민으로서의 실천이 구조화된 교육 프로
그램과 접합되는 것이다. 이 경우에 교육 프로그램은 더 이상 가상공간이 아니
라 그 자체로서 ‘생활세계’의 맥락에 놓여질 수 있다. 그러나 이 또한 다음과
같은 난점을 내재한다.

저는 퍼포먼스를 위한 러닝도 전 문제가 심각하다고 봐요. 교육이 도구
화돼요. 퍼포먼스가 목표예요. 그러니까 이제 러닝의 최종적인 아웃풋은
퍼포먼스를 얼마나 해내느냐에 달려있는 거죠. 이렇게 되면, 시민단체처럼
마찬가지로 자신들이 설정한 이념을 전파해서 액션하게 하는 거로 가기 때
문에...

<양성진>

교육 프로그램이 생활세계에서의 실천과 접합될 경우, 실천의 성패여부가 곧 학습의 성패여부로 이어지게 된다. 실천과 학습은 동일한 한 가지 가시적인 ‘행위’를 통해 이뤄질 수 있으나, 그것은 전혀 다른 ‘활동’이다. 그러나 시민참여를 중핵으로 하는 교육프로그램에서 이 둘을 구분하여 평가하고 성찰하는 것은 불가능하다. 그리고 ‘교육’ 프로그램은 ‘교육적 개입’이라는 경계선을 통하여 타 프로그램과 구분되는데, 실천과 학습이 혼재될 경우, ‘교육적 개입’의 정체성은 표류할 수밖에 없다.

시민참여교육 프로그램에서의 교육활동이 ‘시민참여’와 오버랩(overlap)되기 위해서는, 교육프로그램의 종료 이후에도 교육활동에서의 민주주의 경험이 실천세계로 자연스럽게 이행될 수 있는 플랫폼이 필요했다. ‘마을의제 개발팀 양성과정’과 ‘민주시민 퍼실리테이터 양성과정’처럼 행위성(agency)이 강조되는 강좌들은 ‘역량강화’나 ‘의제화’ 그 자체에서 그치는 것이 아니라 이를 실천할 수 있는 장(場)이 지역사회에 마련되어야 한다. 그러나 이러한 플랫폼을 구성해야 하는 ‘책임’의 주체가 불분명했다. 교육 프로그램을 통해 만들어진 의제를 현실화하기 위해서는 프로그램의 실행 이전에 충분한 계획이 필요하지만, 의제의 규모와 방향, 그 질적 수준을 프로그램개발 과정에서 예측할 수 없기에, 어떤 개발 주체도 커리큘럼 이후의 ‘실천’을 책임지기 어렵다는 난점이 존재한다. 우선 A구청의 경우, 그 책임주체가 되기에는 다음과 같은 현실적 문제를 가지고 있었다.

구에서 원하는 건 딱 거기까지인 거죠. 프로그램을 하고, 수료자들 늘어나고, 동아리 활발하게 하는 거 까지 바랄 수도 있을 것 같고. 여기서 딱 의제를 했다고 해서 무조건 이걸 해야 되냐, 이거는 또 부서를 포괄하는 문제이기 때문에, 내 생각에는 이렇게 할 수 있을까? 실무자 입장에서는 책임질 수 없어요. 받아주겠다고 실무자 입장에서는 절대 얘기 못하죠. 구청장이 와서 이렇게 하지 않는 이상, 여기서 개발된 의제 퀄리티의 문

제가 또 하나 있지, 얼마나 구청에서 수용할 만한 뭔가가 있을지.

<개발자C_인터뷰>

A구청에서는 ‘평생학습정책과’라는 하나의 부서가 교육프로그램을 책임지고 있었다. 그리고 그 책임은 교육프로그램에 적정한 예산을 배정하고, 주민들이 만족할 만한 교육 프로그램을 제공하는 것에 그친다. 즉, 시민참여교육 프로그램 종료 이후의 시민참여 플랫폼을 구축하는 작업은 A구청 전체의 협업이 필요한 것이다. 예컨대, <시민학교> 프로그램을 통해 생성된 지역의제가 직접적인 실천으로 이어지기 위해서는 예산부터 평가, 실행, 유지까지 구청이 다양한 절차들을 마련해야 한다. 그러나 교육활동을 통해 구성된 의제의 양질을 담보하기 어렵기 때문에, A구청 입장에서는 플랫폼을 계획하기에 큰 위험성이 따른다. 이러한 책임의 문제는 대학의 입장도 마찬가지였다.

가장 아쉬운 게 그런거죠. 주민들이 뭔가를 해보겠다고 딱 모였을 때, 관하고 바로 연결이 되어서 실행까지 갈 수 있도록 하면 좋겠다라는 건데. 그걸 학교에서 책임지기가 되게 어려울 거예요. 예를 들어, 서울대가 사업비의 어느 정도를 투입하여 이만큼은 마을의제를 개발하는 과정으로 예산 사용을 하고, 이만큼은 실행하는 과정으로 우리가 하겠다, 이렇게 되잖아요? 이거까지의 책임을 우리가 져야 되는데, 문제가 뭐냐, 의제가 뭐가 나올지 알고. ... 전문성이 떨어짐에도 불구하고, 마을의제를 냈다는 이유 하나로 이들에게 이걸 할 수 있게끔 하는 게 어려운거죠.

<정은호>

이와 같은 책임의 문제로 인해, 프로그램 종료 이후의 실천은 온전히 학습자의 몫으로 남겨질 수밖에 없었다. 프로그램이 실행되기 전에 후속모임 결성이 계획되었지만, 교육 프로그램에 참여한 학습자들 역시 의제 자체보다는 교육을 목적으로 구성된 집단이기에, 프로그램 후속모임이 지속될 수 있는 동력

을 확신하기 어려웠다. 무엇보다도 교육프로그램을 통해 개발된 의제를 현실화하기 위해서는 다양한 절차와 노력이 요구되는데, 공통된 이해관계를 가지고 있지 않은 학습자들이 그 과정의 번거로움을 충분히 감수할 수 있을지에 대한 우려가 존재했다.

3. 교육프로그램의 결과에 대한 상이한 기대

<시민학교> 프로그램의 교육주체는 서울시 A구청, B대학교, 강사, 학습자들로 구성되었기에, 여타 교육프로그램보다도 프로그램의 결과에 대한 각자의 기대가 상이했다. 교육 프로그램의 결과는 교육주체들의 참여목적에 따라 다르게 규정될 수 있기 때문이다. <시민학교>의 경우, 교육프로그램의 가시적 결과물을 상정하지 않았기에, 그 결과에 대한 주체들 간의 관점차는 여타 교육프로그램보다 뚜렷하게 나타났다. 우선, 교육자(개발자·강사)와 구청 간의 관점차를 확인할 수 있었다.

돈을 주는 쪽은 구청인데, 어떻게 보면 투자라는 개념으로 생각을 하는 것 같기도 하고. 이만큼 돈이 들어갔으면, ‘하고 좋았다’ 이걸로 끝이 아니라, 하고 나서 동아리가 남는다거나 수료증을 준다든다, 우리 쪽에서 뭘 제공할 수 있는지에 대해서 분명하게 요구를 하더라고요. 그런 요구들이 좀 있었던 것 같고.

<개발자C>

구청은 수료율, 동아리, 만족도와 같은 가시적인 결과들을 교육 프로그램의 성과로 기대했다. 구청의 입장에서 교육 프로그램은 공공서비스의 일환이며, 이를 통한 성과물을 가시적으로 확인할 수 있어야만 예산 투입의 정당성을 확보할 수 있기 때문이다. 따라서 시민참여교육 프로그램 역시 여타 교육프로그램

램들과 마찬가지로, 지표화할 수 있는 가시적 결과물들이 평가의 기준이 되었다. 반면, 교육자들은 가시적인 결과물은 부수적인 것으로 파악했으며, 우선순위를 교육활동의 목표가 성취되었는지에 두었다.

보통, 일반 프로그램들은 그야말로 등록률과 수료율이에요. 몇 명 등록했고, 몇 퍼센트 수료했다, 이거 보면 대략 나오거든요. 70% 이상 되었다, 그러면 꽤나 잘됐다 평가하지만. 시민교육 같은 경우는 그걸로 따지기가 굉장히 어렵다고 생각을 해요. 단순한 퍼센테이지로 프로그램이 성공했다, 안했다로 이런 개념은 아니라고 생각해요. 이분들의 실질적인 삶의 변화가 올 수 있는 계기를 마련해 주는 거잖아요. 10명의 학습자가 프로그램을 잘해서 수료를 100퍼센트 한 건 중요하지 않고, 한명이라도 내가 어떤 시민성을 위한 교육에 관심을 갖고, 아니면 내가 정말 시민성을 갖고 있는 어떤 시민으로 거듭나는, 그런 것에 대한 질적 평가가 더 중요하다고 생각해요,

<박민서>

이처럼 교육 프로그램의 결과에 대한 구청과 교육자 간의 기대가 상이한 것은 필연적일 수밖에 없다. 구청은 교육프로그램 개발 주체이기 이전에 행정조직이며, 상위 조직의 요구가 곧 결과를 판단하는 기준이 된다. 반면, 교육 프로그램에 투입될 자원이 마련된 상태에서 교육활동을 구조화하는 교육자는 시민참여교육 철학의 실현과 학습자의 변화에 주안점을 둔다. 구청과 교육자 사이의 경계에서는 개발자와 강사가 유사한 관점을 공유하지만, 개발자와 강사 간에도 교육프로그램의 결과를 무엇으로 볼 것인지에 대한 준거에 차이가 있었다.

어떤 경험을 한번 해보고 돌아가는 것도 소기의 성과라고 생각하거든요. 의사소통을, 우리가 일상적으로 경험한 의사소통과는 좀 다른 방식의,

시민교육에서 좀더 지향하는 방식으로 의사소통을 한번 경험해보는 것.
이것도 그 안에서 만들어지는 독특한 경험이라고 생각을 하거든요. 그런 거
를 한번 경험하고 돌아가는 것도 이 프로그램의 성공이라고 얘기할 수 있
지 않을까.

<개발자F_인터뷰>

교과서적인 지식습득이란 건 차치하고서라도 생각의 변화가 있어야 돼, 마음
의 변화. 그 마음의 변화는 ‘그래, 내가 지금보다도 좀더 온전한 시민으로 살
아가는... 이상적이지만, 그런 마음의 변화가 자기의 신념으로 굳어지는
거. ... 생각, 마음, 머리로만 그래, 이게 아니라 다시 지역으로 나가서 활
동가로서 그 마음과 생각과 축적한 축진자로서의 역량들이 발휘될 액티
비티가 있는 것, 액션이 있는 것. 교회든, 가정이든, 통장이든. 그게 결론
적으로 미미하나마 보여지는 것까지.

<이규민>

‘개발자F’는 <시민학교>의 프로그램 운영원리에 따라, 학습자가 민주적 소
통방식에 따라 의사결정과정에 참여하고, 새로운 민주주의를 충분히 경험했다
면, 그것 역시 교육프로그램의 성과가 될 수 있다고 보았다. 한편, 교육활동을
직접 설계하고 실행한 강사는 ‘학습자의 변화’를 무엇보다도 중요한 결과로 규
정했다. 그러나 개발자의 입장에서 학습자 개개인의 변화는 통제할 수 있는 영
역이 아니기에, 학습자의 변화를 교육 프로그램의 결과로 규정할 경우, 프로그
램의 운영원리와 결과를 판단하는 준거가 상충된다고 본 것이다.

마지막으로, 학습자와 교육자의 인식 사이에 긴장이 존재했다. 앞서 언급했
듯이, 개발자는 경험 자체를 교육 프로그램의 중요한 결과로 규정한다. 그 경
험이 학습자들에게 불편하고 낯설게 느껴졌더라도, 그 감정 역시 중요한 결과
로 볼 수 있다는 관점이다. 반면, 교육프로그램에 대한 학습자의 평가는 ‘만족
도’를 통해 수치화된다. 그러나 학습자가 교육프로그램의 결과를 평가하는 방

식은 ‘만족도’라는 단일한 측정치를 통해 나타나지만, 각각의 기대와 요구에 따라 만족의 준거는 다양하다.

개발자로서는, 우리가 기대했던 절차가 구현되는 게 제일 중요했죠, 사실은. 우리가 구상했던 마을의제의 각 단계가 우선 되는 게 제일 중요하죠, 개발자 입장에서는. 이게 좀 위험한 생각이라고 개인적으로 생각하는 데, 가르치는 사람이 소중하다고 생각하는 게 학습자한테 반드시 소중한 게 아닐 수 있잖아요. 우리가 생각하는 게 이 다섯 단계를 잘 경험하는 게 우리의 목표였던 거고, 이게 잘 구현되었어도 학습자들은 불만족할 수 있는 거고, 잘 구현 안 되어도 학습자들은 만족할 수도 있는 거고.

<개발자D_인터뷰>

이처럼 시민참여교육 프로그램은 여타 교육프로그램과 달리, 그 결과를 가시적으로 확인하기 어렵다는 점에서, 교육자들 간에도 결과에 대한 기대차가 보다 선명하게 나타난다. 무엇보다도, 시민참여교육 프로그램은 ‘학습결과’를 무엇으로 규정할지가 여전히 모호한 상황이다. <시민학교>가 프로그램의 목적으로 설정한 ‘지역의 변화’는 프로그램의 종료 이후에 그 결과를 단기간에 확인하기 어렵다. 예컨대, ‘피아노 교육 프로그램’의 학습결과는 ‘피아노를 연주할 수 있다’는 행위로 판단될 수 있다. 반면, 시민참여교육 프로그램의 결과는 학습자들의 생활세계의 복잡성과 뒤엉켜 나타날 수밖에 없다는 난점이 존재한다.

VI. 논의 및 결론

1. 논의

(1) 시민참여교육 프로그램개발: 시민교육 원리의 재편과정

본 연구는 서울시A구와 B대학교의 협업으로 <시민학교>가 기획되고 설계되는 과정을 분석함으로써, 참여민주주의의 철학이 시민교육 프로그램으로 구조화되는 양상을 밝히고자 했다. <시민학교>를 개발하는 과정은 인문학이나 사회과학 강의를 공급해 온 다수의 기존 시민교육 프로그램들과 달리, 새로운 시민교육의 철학적 토대를 구축하는 실험적 시도였다. 특히, 장기간에 걸쳐 이뤄진 기획과정에서 개발자들은 기존의 시민교육과 시민참여교육의 경계를 구획하고, 새로운 시민교육 모델을 구성하고자 했다. 즉, <시민학교> 프로그램개발은 단순히 하나의 교육프로그램을 공급하기 위한 절차가 아니라, 시민교육의 원리를 재편하는 과정이었다.

시민교육의 원리란 민주주의 사회에서의 시민성을 구성하는 교육적 개입방식을 의미한다. 자유민주주의 패러다임에 기반한 기존 시민교육은 교양, 도덕, 합리성을 시민성과 등치시켜왔다(김민호, 2011; 윤종희, 2013). 따라서 시민성은 일종의 ‘공공선’으로 규정되는 규범적 차원에서만 논의될 수밖에 없었으며, 시민교육은 개개인에게 시민성을 전달하는 교육에 국한되어 온 것이다. 물론, 민주적 가치의 재생산 역시 시민교육의 주요한 기능으로 볼 수 있지만, 이와 같은 시민교육의 원리는 민주주의를 변화시킬 수 있는 시민의 힘을 담지하지 못했다.

<시민학교> 프로그램 개발자들이 시민참여교육의 원리를 구축하는 과정은 자유민주주의에 터한 시민교육의 한계를 극복할 수 있는 가능성을 모색하기

위함이었다. 기획단계에서 논의된 시민참여교육의 원리는 능동적 시민성(active citizenship)을 중핵으로 재편되었다. 능동적 시민성은 특정한 기술, 능력, 지식을 넘어 시민참여(civic participation)와 양가주망(civic engagement)으로 정의될 수 있다(Benn, 2000). 즉, 시민은 민주주의라는 사회적 상태에 구속되어 있는 동시에, 그 민주주의를 변화시킬 수 있는 주체라는 점을 조명한 것이다. 이러한 논의의 연장선에서 Annette(2009)는 시민성이 단순히 현재의 민주주의 체제를 유지시키는 시민들의 덕성에 국한될 수 없음을 지적하며, 일상세계에서의 생활정치(politics of everyday life)를 시민성의 중핵에 위치시켰다.

위와 같은 능동적 시민성의 전제 위에서 개발자와 강사들은 시민의 참여를 촉진하고 민주주의의 역동적인 변화를 지향하는 교육적 개입으로서, 다음과 같이 시민참여교육의 원리를 재편했다. 우선, 시민참여교육 프로그램에서 교육활동은 지식이 아니라 경험을 제공하는 방식으로 설계되었다. 개발자들은 학습자들이 서로의 관계를 통해 민주주의의 문법을 익혀나갈 수 있는 장치가 필요함을 공유하고, 교육프로그램 내에서 통용될 수 있는 민주적 규칙체계를 설정했다. 강사들 역시 추상적인 민주주의의 가치나 민주주의 이론을 교육활동의 표면에 드러내기보다는 학습자들이 일상의 맥락에서 민주적 관계를 형성할 수 있는 분위기를 구축하는 데 집중했다. <시민학교> 프로그램의 공통과정으로 포함된 ‘마음 민주주의’ 강좌는 ‘열린 관계’의 형성이 민주주의 참여의 출발점을 보여준다. 그리고 커리큘럼에서 볼 수 있듯이, 교육자는 학습자들이 경험할 교육활동만을 제시하고, 구체적인 내용을 구성하는 작업은 오롯이 학습자들의 몫으로 개방했다. 교육프로그램을 통해 제공되는 콘텐츠가 ‘지식’에서 ‘경험’으로 전환된 것이다. 그 기저에는 시민참여를 위한 선(先)지식이 학습자들에게 내재되어 있다는 전제가 작동했다. 따라서 학습자가 주도적으로 교육활동을 구성할 수 있는 민주적 의사결정과정은 교육활동의 중심축이 되었다.

교육활동을 민주주의 경험으로 구성하는 것과는 별개로, 교육프로그램을 지역에서의 일상적인 삶과 연계하기 위한 장치들도 고안되었다. ‘마을의제 개발

팀 양성과정'은 학습자들이 지역의 문제들을 규명하고 의제화하여 대안까지 제시할 수 있는 강좌로 구성되었다. 즉, 시민참여교육은 프로그램 내에 국한된 교육적 개입이 아니라, 학습자가 자신의 생활을 조건짓는 공동체를 직접 변화시킬 수 있게 하는 교육적 기획이라 할 수 있다. '민주시민 퍼실리테이터 양성 과정' 역시 실질적인 지역문제를 퍼실리테이팅 기법에 녹여냄으로써, 교육프로그램과 지역사회의 변화를 잇고자 했다.

이와 같은 교육활동 설계 위에서 개발자 및 강사들의 역할은 '중재자', '조율자'로 전환되었다. 시민참여교육 프로그램 개발과정에서 교육자는 스스로를 학습자 경험의 구조화를 조력하는 과정전문가로서 규정하고, 학습자에 대해 지식의 우위를 전제하지 않았다. 이러한 교육자의 역할은 내용전문가보다 더 정교한 개입을 필요로 한다. 내용전문가의 경우, '전달'이라는 단일한 교육방법을 활용하지만, 과정전문가로서의 교육자에게는 다양한 교육방법이 필요함은 물론이고, 교육활동에서의 불확실성을 조율할 것까지를 요구받기 때문이다.

(2) 시민참여교육 프로그램개발의 난점과 극복가능성

'시민참여교육'으로 재편된 시민교육의 원리를 교육프로그램이라는 '현실태'로 구조화하는 과정에서는 여타 교육 프로그램에서 발견하기 어려운 다음과 같은 난점들이 나타났다. 학습자 구성의 딜레마가 발생했으며, 일상세계에서의 시민참여와 '교육프로그램'이라는 형식 사이에 긴장관계가 지속되었다. 그리고 지역을 기반으로 하는 교육프로그램이라는 특성상, 시민참여교육의 결과에 대한 교육주체 간의 상이한 관점차가 나타났다. 이와 같은 난점들의 기저에는 시민참여교육 프로그램의 목적과 결과의 어긋남이 존재했다.

Dewey(1916:172-173)는 교육의 목적과 결과에 대한 구분이 필요함을 역설하며, 목적을 “결과의 종결상태에 대한 사전의 예견”, “교육활동의 방향을 지시”하는 것으로 규정했다. 즉, 목적은 뚜렷한 방향과 질서를 의미하는 반면, 결

과는 예측할 수 없는 우연성의 산물이라는 것이다. <시민학교> 역시, 프로그램의 목적은 시민학습을 통한 지역 민주주의의 구현으로 설정되었지만, 그 결과를 가시적으로 확인할 수 있는 지표를 설정하기 어려웠다. Caffarella&Daffron(2013:5-8)의 상호작용 모델이론에 근거하여 시민참여교육 프로그램의 결과를 개인적, 조직적, 사회적 결과로 구분해보면, 그 난점이 보다 선명히 드러난다. 우선, 개인적 차원에서의 변화는 시민참여교육의 결과로서 확인하기 어렵다. 시민참여교육에서 강조되는 행위성(agency)는 단기간의 교육프로그램에서는 행동태로 표면화되지 않고, 잠재태로 내재할 가능성이 크기 때문이다. 지역 층위의 변화 역시, 교육프로그램이 종료된 이후에 학습자들의 행위성이 지역공동체에서 발현될 때만이 발견가능하다. 즉, 교육프로그램의 종료 이후에도 지역민주주의에 참여할 수 있는 지속적인 경로들이 필요한 것이다. 이러한 측면에서, 사회적 차원의 결과는 더더욱 단기간에 표면적인 변화로 드러나기 어렵다.

시민참여교육의 목적과 그 결과의 어긋남은 시민참여의 역동과 ‘교육프로그램’이라는 형식의 충돌과 연계되어 있다. 지자체와 대학이 주체가 되어 개발한 <시민학교> 프로그램의 경우, 시간과 공간이 고정되어 있고, 그 경계가 선명한 교육프로그램이다. 이처럼 교육프로그램은 인위적으로 구조화된 경험을 제공하는 가상공간이라는 한계를 내재한 반면, 시민참여를 통한 시민학습은 일상의 맥락에서만 가능하다. 시민참여교육 프로그램이 민주주의 경험공간으로 구성된다 할지라도, 학습자들의 일상적 삶과 프로그램의 경계가 뚜렷이 구분될 수밖에 없는 것이다. 이러한 이유로, 김민호(2016)는 시민‘교육’ 패러다임의 한계를 지적하며, 일상에서의 시민학습을 강조했다. 이에 따르면, 사회운동이나 지자체의 주민참여제도 등에 대한 참여를 통해서만, 시민학습이 가능하다는 결론으로 귀결된다. 그러나 시민참여활동은 시민교육과 등치될 수 없다. 시민참여활동에서 학습은 우연적이며, 그 자체가 활동의 중심이 될 수 없는 반면, 시민교육은 학습을 구조화하는 분명한 목적과 경계를 가진 교육체계이기 때문이

다.

그렇다면, 시민참여와 교육프로그램 간에 존재하는 긴장관계는 어떻게 극복될 수 있을까? 심층면담 과정에서 한 강사는 그 극복가능성을 모색할 수 있는 실마리를 제공했다.

내가 무엇을 생각하고 있는지, 내가 무엇에 대한 욕구가 있는지를 사실은
해답은 주민들이 갖고 있는 거거든요. 그거를 프로그램 개발자라고 하는,
전문가라고 일컬어지는 사람들이 함부로 할 수 없는 거라고 생각해요. 그렇
기 때문에 프로그램의 기획권, 그것을 주민들에게 돌려주는 것. 거기서
부터 다양한 커리큘럼이 나온다고 보거든요.

<박민서>

즉, 교육프로그램이 가상공간이라는 한계를 극복하기 위해서는, 시민들의 직접적인 필요에 의해 교육프로그램의 기획이 추동되고, 시민들의 참여를 통해 교육프로그램이 개발되어야 한다고 본 것이다. <시민학교>는 ‘학습자 중심’과 ‘시민참여’를 프로그램의 중심축으로 표방했지만, 결국은 행정조직과 지식인을 중심으로 프로그램개발이 주도되고, 지역주민들이 개발과정에 참여하지 못했다는 한계를 내재한다. 정민승(2014)은 위치전환이라는 개념을 통해, 학습자가 교육기획에 참여함으로써 비로소 교육의 주-객 모델을 탈피할 수 있음을 지적했다. 즉, 학습자는 교육프로그램 내에서의 교육활동뿐만 아니라, 교육프로그램의 개발, 실행, 평가의 모든 과정을 주도하는 주체로 거듭나야 한다고 본 것이다. 그러나 시민참여교육 프로그램개발에 대한 학습자들의 참여가 시민참여교육 프로그램의 난점을 해결할 수 있는 근본적인 대안이 될 수 있을지에 대한 의문이 존재한다. 시민교육은 공동체의 가치와 사회적 주체들이 지향하는 변화의 방향, 민주주의의 역동성을 담지해야 하기에, 단순히 학습자의 요구에 반응하는 교육으로 규정될 수 없기 때문이다.

교육프로그램과 실제 시민참여와의 유리는 교육프로그램의 내적 논리만으로

해결되기 어려운 측면이 있다. 시민참여교육은 교육프로그램을 통한 학습자 개인의 내적 변화를 목적으로 하기보다는, 공동체의 변화를 추동하기 위한 정치사회적 기획이기 때문이다. 따라서 시민참여교육의 원리와 개별 교육프로그램들을 잇는 ‘사회적 플랫폼’이 요구된다. 여기서 사회적 플랫폼이란 민주주의에 대한 시민들의 다양한 요구와 대학에서의 시민교육 담론, 시민단체의 운동성과 지자체의 행정체제가 접합되어 시민교육의 원리를 장기적 차원에서 구축할 수 있는 공공의 장(場)을 의미한다. 동시에, 시민교육 프로그램에서의 학습이 일상세계에서의 시민참여로 이어질 수 있는 사회적 장치들이 마련되어야 할 것이다. 예컨대, ‘지역의제 개발’을 중심으로 하는 교육프로그램의 경계는 단순히 강좌를 제공하는 것에 그치지 않고, 현실의 변화를 위한 활동까지 포괄해야 한다. 시민참여교육 프로그램에서의 학습활동이 실제 시민참여활동과 연계될 수 있는 경로가 구축되어야만, 교육프로그램이 ‘가상공간’에 국한되는 한계를 극복할 수 있다. 이와 같은 사회적 장치들을 통해 교육프로그램이 시민참여를 추동하고, 시민참여가 다시 교육프로그램의 필요를 낳는 선순환적 시민교육 체계가 구축될 수 있을 것이다.

2. 결론

본 연구는 <시민학교> 프로그램개발과정을 사례로, 참여민주주의 패러다임에서의 시민참여교육이 ‘교육프로그램’으로 구조화되는 과정을 밝힌 탐색적 사례연구다. 참여민주주의는 그동안 민주주의를 정치제도에만 국한시켜왔던 자유민주주의 패러다임의 한계를 극복하기 위한 ‘정치적 기획’으로 등장했다. 참여민주주의에서 시민참여는 선거나 정당 활동뿐만 아니라, 생활세계에서의 공동체 참여까지를 포괄한다. 따라서 그동안 민주주의를 고정된 이상향의 상태로 설정하고, 이를 유지하기 위한 교육으로 규정되어 왔던 시민교육은 더 이상 새로운 민주주의 패러다임에서 유효할 수 없다. 본 연구는 일상의 변화와 민주주

의의 역동성을 담지하기 위한 교육으로서 ‘시민참여교육’을 개념적 틀로 포착했다. 민주주의 패러다임의 전환과 함께 등장한 시민참여교육이 ‘교육프로그램’이라는 실천활동으로 구조화되는 과정과 그 난점을 조명한 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 교육프로그램 일반론으로 환원될 수 없는, 시민참여교육 프로그램만이 갖는 독특한 성격에 주목하여, 프로그램의 구조화 과정을 포착했다. <시민학교>처럼 장기간의 기획과정을 거쳐 단일 교육프로그램의 철학적 토대와 운영원리를 구축한 교육프로그램개발 사례는 찾아보기 어렵다. 본 연구는 장기간의 기획과정에 대한 분석을 통해 개발자들 간에 논의된 기존 시민교육과 시민참여교육과의 경계를 선명히 드러내고, 참여민주주의의 철학이 교육프로그램에 용해되는 과정을 면밀히 기술할 수 있었다. 이러한 철학적 토대와 운영원리를 기반으로, 강사들은 시민참여교육 프로그램을 참여의 공간으로 설계했다. 여기서 참여는 학습자의 가시적 참여, 학습에의 몰입, 시민참여 등 다층적으로 해석되었으며, 교육 프로그램을 민주주의 경험의 공간으로 구성하는 다양한 장치들을 포착할 수 있었다. 즉, 참여민주주의로의 패러다임 전환은 시민교육의 내용이나 방법의 변화에 국한되지 않고, 교육프로그램의 작동방식과 시민교육 원리의 재편을 추동했다.

둘째, 본 연구는 시민참여교육 프로그램개발 과정에서 드러나는 다양한 난점들을 명명했다. 우선, 시민참여교육 프로그램은 학습자 중심을 표방했기에 학습자 구성과정에서 딜레마가 발생했다. 뿐만 아니라, 일상 속에서 이뤄지는 ‘시민참여’와 ‘시민교육’이라는 구조화된 개입 사이에서 나타나는 긴장관계를 포착할 수 있었다. 생활세계에서 이뤄지는 시민참여의 역동성은 ‘구조화된 경험’으로 충분히 담아내기 어려웠기 때문이다. 이를 극복하기 위해서는 교육프로그램의 일부를 수정하는 일시적 처방이 아니라, 개발과정에서부터 교육프로그램의 구조와 경계를 재규정하고, 참여민주주의를 가능케 하는 사회적 조건을 재검토하는 작업이 요청되었다.

셋째, 본 연구는 실험적인 프로그램이 개발되는 과정을 조명함으로써, 향후 시민참여교육 프로그램개발에 실천적 함의를 제시하고자 했다. 시민참여교육 프로그램은 단기간의 공급과 수요에 천착하는 여타 교육프로그램이 작동하는 방식으로 유지될 수 없다. 교육프로그램의 결과를 가시적인 산출물로 확인하기가 어렵기 때문이다. 무엇보다도, 교실, 커리큘럼과 같은 형식적 틀을 벗어나야만, 시민참여교육 프로그램은 그 지속가능성을 확보할 수 있음이 드러났다. 또한, 시민교육에 대해 시민교육전문가, 지자체, 지역주민이 협의할 수 있는 ‘사회적 플랫폼’의 필요성을 확인할 수 있었다.

본 연구는 위와 같은 의의를 갖지만, 그 한계 역시 명확하게 발견된다. 첫째, 시민참여교육 프로그램개발을 기획과 설계 단계에 한정하여 분석함으로써, 개발자 및 강사들의 관점만을 부각시켰다. 물론, 교육프로그램이 ‘계획’으로서 구조화되는 과정에 초점을 맞췄기에, 교육자 관점 위주의 기술이 이뤄질 수밖에 없었다. 그러나 실행과정을 포착할 수 없었기 때문에, 학습자들의 관점을 충분히 담지 못한 것은 한계라 할 수 있다. 그리고 본 연구가 사례로 선택한 <시민학교> 프로그램은 매우 실험적인 사례로, 이를 시민참여교육 프로그램 일반으로 확증시키기는 어렵다. 시민교육에 대한 개발자들의 경험이 풍부하지 않았고, 대학, 지자체, 강사들의 협업으로 이뤄진 독특한 프로그램개발 사례이기 때문이다. 그러나 장기간에 걸쳐 프로그램개발이 이뤄졌기에, 시민참여교육 프로그램에 대한 대부분의 고민들이 여과 없이 드러났다는 점은 실험적 사례로서 의의를 갖는다.

본 연구가 내재한 위와 같은 한계를 극복하기 위해서는 시민참여교육 프로그램에 참여하는 학습자들의 학습구조와 교육프로그램이 조율하는 양상에 대해 향후 추가적인 연구가 필요하다. 뿐만 아니라, 시민참여교육 프로그램이 다양한 사회적 장치들과의 연계 속에서 실현되는 사례에 대한 연구를 통해 프로그램의 지역적, 사회적 결과를 포착해야만, 시민참여교육의 담론에서 보다 풍부한 논의가 가능할 것이다.

참고문헌

- 강순원(2010), 다문화사회 세계시민교육의 평생교육적 전망, 평생교육학연구, 16(2), pp.69-91
- 교육과학기술부(2008), 평생교육법, 시행령, 시행규칙 해설자료, p.30
- 김대환(1997), 참여의 철학과 참여민주주의, “참여민주주의와 한국사회”, 창작과 비평사
- 김민호(2011), 지역사회기반 시민교육의 필요성과 개념적 조건, 평생교육학연구, 17(3), pp.193-221
- 김민호(2014), 지역개발 반대 운동에 참여한 지역주민의 시민성 학습: 밀양 송전탑과 강정 해군기지 반대 운동 사례, 평생교육학연구, 20(4), pp.1-30
- 김민호(2016), 시민성 학습의 일상화-의미, 조건, 과제, 평생학습사회, 12(3), pp.1-28
- 김소영 외(2012), 생태시민성 개념의 탐색적 논의, 환경교육, 25(1), pp.105-116
- 김신일(1994), 한국 민주시민교육의 평가와 전망, 전득주 외 편, “민주시민교육의 이해”, 학문사, pp.137-155
- 김진화(2001), “평생교육 프로그램개발론”, 교육과학사
- 김진화(2009), “평생교육 프로그램 분류체계 연구”, 평생교육진흥원
- 김창엽 외(2006), 시민단체 시민교육의 성격에 대한 연구, 평생교육학연구, 12(3), pp.97-123
- 김창엽(2004), 평생교육 관점에서 본 시민교육 실천과제, 한국교육문제연구소 논문집, 19(-), pp.137-154

- 박수명(2005), 한국 평생교육으로서 민주시민교육의 과제, 윤리교육연구, 7(-), 39-59
- 박승관(2000), 속의 민주주의와 시민성의 의미, 한국언론학보, 45(1), pp.162-194
- 박지숙(2011), 시민참여교육 수료성인학습자들의 후속활동에 관한 연구, A구 대학원 석사 논문
- 서용선(2002), 사회과교육과 시민참여: 참여의 성격에 따른 교육적 재개념화, 사회과교육연구, 9(-), pp.153-186
- 설규주(2001), 탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향, 시민교육연구, 32(-), pp.151-178
- 송호근(2015) “나는 시민인가”, 문학동네
- 신두철(2009), 시민교육과 정치참여에 대한 고찰, 한국시민윤리학회보, 22(2), pp.149-163
- 신미식(2011), 한국 민주시민교육 활성화를 위한 평생교육의 역할, 한국동북아논총, 61(-), pp.212-242
- 심익섭(2001), 시민참여와 민주시민교육, 한독사회과학논총, 11(2), pp.51-79
- 심익섭(2003), 주민참여 활성화를 위한 제도화와 민주시민교육, 한국민주시민교육학회보, 8(-), pp.85-101
- 심익섭(2004), 한국 민주시민교육의 기본논리, 심익섭 외, 한국민주시민교육론 pp.11-42
- 안주현(2012), 시민참여교육 프로그램 요구분석, 아주대학교 교육대학원 석사 논문
- 유기웅 외(2012), “질적연구방법의 이해”, 박영사
- 윤종희(2013). 사회과학의 대안적 교육형태로서의 시민교육, 민주화운동기념사업회·경희대 후마니타스컬리지·사단법인 시민 공동주체, 2013 시민

- 교육 심포지움 발표문, "한국 시민교육의 이론과 실제" (2013.10.24, 출판 문화회관), pp.24-35.
- 이승중(1999), 지방정치참여와 시민교육, 행정논총, 37(2), pp.99-118
- 이종렬(2000), 시민교육의 정체성 위기와 딜레마, 시민교육연구, 30(-), pp.259-279
- 이해주 외(2013), "평생교육 프로그램 개발", 한국방송통신대학교출판문화원
- 이해주(2000), 사회참여를 위한 성인시민교육의 실태와 개선방안, 31(-), pp.209-230
- 이해주(2009), 왜 시민참여교육인가: 시민참여교육의 현황과 과제, 한국평생교육학회 춘계학술대회 자료집
- 임상수(2010), 사이버 시민성 함양과 자유, 평등, 책임에 관한 윤리적 고찰, 인문사회과학연구, 27(-), pp.29-55
- 임정임 외(2014), 지역사회 최고지도자 양성교육에서의 시민학습활동의 평생교육적 의미 탐색, 평생교육HRD연구, 10(2), pp.27-49
- 전득주 외(1999), "정치문화와 민주시민교육", 유평출판사
- 정창우(2013) "도덕과 교육의 이론과 쟁점", 울력
- 조대엽(2015), "생활민주주의의 시대 : 새로운 정치 패러다임의 모색", 나남
- 조도근(1997) 한국의 민주시민교육의 목표와 방법, 민주시민교육논총 제2호, 1997.12, 81-97
- 조상식(2009), 민주시민교육의 이론적 지평, 교육사상연구, 23(1), 209-228
- 조찬래(2012), 민주시민교육, 한국민주시민교육학회보, 13(2), pp.71-92
- 최장집(2010), "민주화 이후의 민주주의", 후마니타스
- 추병완(2004), 학교에서의 민주시민교육, 심익섭 외 편, "한국민주시민 교육론", 엠-애드, pp.133-177

한승희 외(2002), “민주시민교육의 개념과 쟁점-민주시민교육 기초조사분석
연구사업보고서”, 민주화운동기념사업회

한승희 외(2011), 한국 평생교육 프로그램 공급패턴 분석, 평생교육학연구,
17(4), pp.83-119

Annette.J.(2009), Active learning for active citizenship, Education,
citizenship and social justice, 4(2), pp.149-160

Barber.B.(1984), “*Strong democracy: Participatory politics for a new
age*”, UC Berkeley press., 박재주 역(1992), 강한 민주주의, 인간사랑.

Benn.R.(2000), The genesis of active citizenship in the learning society,
Studies in the education of adults, 32(2), pp.241-256

Butts, R.F.(1988), “*The morality of democratic citizenship*”, R.Freeman
Butts and the Center for civic education, 김해성 역(2007), “민주시민과
도덕”, 나남

Caffarella, R.S.&Daffron S.R.(2013), “*Planning programs for adult
learners-A practical guide*”, Jossey-Bass

Cervero, R.M&Wilson, A.L.(1994), The politics of responsibility:A
Theory of program planning practice for adult education, Adult
education quarterly, 45(1), pp.249-268

Cervero, R.M&Wilson, A.L.(2006), “*Working the planning table*”,
Jossey-bass

Creswell. J. W.(2013), “*Qualitative Inquiry and Research Design:
Choosing Among Five Approaches*”, SAGE Publication, Inc., 조흥식
외 역(2015), “질적연구방법론-다섯 가지 접근”, 학지사

- Dewey.J(1916), *"Democracy and education"*, Macmillan, 이홍우 역(2007),
 "민주주의와 교육", 교육과학사
- Glesne.C(2006), *"Becoming Qualitative Researchers"*, Pearson education,
 안해준 역(2008), 질적연구자 되기, 아카데미프레스
- Hansman, C.A.&Mott, V.W.(2000), *Philosophy, dynamics and context: Program planning in practice, Adult learning*, 11(2), pp.14-16
- Harris, J.(1998), Civil Education, *"Critical conversations in philosophy of education"*, Routledge, 광덕주 외 역(2010), "대화와 소통의 교육철학", 학지사, pp.458-475
- Heater, D.(1990), *"Citizenship-The civic ideal in world history, Politics and education"*, Longman
- Kliebard, H.M.(1970), The Tyler Rationale-Reappraisal, The School review, 78(2), pp.259-272
- Kowalski, T.J.(1988), *"The organization and planning of adult education"*, State Univ. of NewYork Press
- Lang, A(2010), Citizen learning in sponsored institutions: Accounting for variation in the british Columbia and Onario citizens' assemblies on electoral reform, *"Learning citizenship by practicing democracy"*, Cambridge scholars publishing, pp.168-185
- Lewin, K.(1946), Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), pp.34-46.
- Mansbridge.J.(1995), On the idea that participation makes better citizens, *"Citizen competence and democratic institutions"*, The Pennsylvania State University Press, c1999., Elkin, Stephen L
- Mead, G.H.(1912), *The Mechanism of Social Consciousness*, Menand, L.,

- "Pragmatism"*, A reader, 김동식 외 역(2001), "프래그마티즘의 길잡이", 철학과현실사
- Merriam, S. (1988), *"Case Study Research in Education: A Qualitative Approach"*, 허미화 역(1994), "질적사례연구법", 양서원
- Nagel.J.(1987), *"Participation"*, Prentice-Hall, Engewood Cliffs.
- Pinnington, E.&Schugurensky, D(2009), Civic learning and political engagement through participatory budgeting, *"Learning citizenship by practicing democracy"*, Cambridge scholars publishing, pp.286-305
- Rivera, W.M.&Patino, H.& Brockett, R.G.(1982), A Conceptual Framework for Program Development in Adult Continuing Education, *The Journal of Continuing Higher Education*, 30(2), pp.18-23
- Roelofs, H.M.(1957), *"The tension of citizenship"*, Rinehart&Company, Inc.
- Schugurensky, D(2010), Learning citizenship by practicing democracy, *"Citizenship learning for and through participatory democracy"*, Cambridge scholars publishing, pp.1-14
- Sediman(2006), *"Interviewing as Qualitative Research"*, Teachers College Press, Columbia Univ., 박해준 외 역(2009), "질적 연구 방법으로서의 면담", 학지사
- Sork, T.J(1996), Negotiating power and interests in planning: A critical perspective, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 69(-), pp.81-90
- Tyler, R.W.(1949), *"Basic principles of curriculum and instruction"*, The Univ. of Chicago Press, Ltd.
- Walker, D. F. (1971), A naturalistic model for curriculum development,

- The School Review, 80(1), pp.51-65.
- Yin. R. K.(2003), "*Case study research*", Sage publications, 신경식 외 역
(2005), "사례연구방법", 한경사
- Yin. R. K.(2011), "*Qualitative Research from Start to Finish*", The
Guilford Press, 박지연 외 역(2013), "질적연구 시작부터 완성까지", 학
지사
- Young, I. M.(1989) *Polity and Group Difference: A Critique of the
Ideal of Universal Citizenship, Ethics*, 99(2), pp.250-274

Abstract

The Characteristics and Difficulties of Civil Participation Education Program Development

Kim, Jaeung

Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

This study aims to identify the characteristics and difficulties of the process of structuring civil education into educational programs in the paradigm of participatory democracy. Participatory democracy is a political project which aims to overcome the limit of liberal democracy, which confines democracy to political institutions. Participatory democracy refers to a democracy which is constantly reconstructed through citizen participation in the life-world. Civil education based on liberal democracy has been defined as education that fosters individual citizens' consciousness, ability, and virtue. This definition implies the limitation of the enlightenment error and the inability to embody the evolution and dynamics of democracy. On the other hand, civil education in the paradigm of participatory democracy is defined as a field in which citizen participation is promoted, inasmuch as it actually occurs. Such definition is accordingly oriented towards democratic change. This study captures civil

education in participatory democracy as 'civil participation education', separated from civil education in liberal democracy.

Recently, studies on the conceptual connection between civil education and citizen participation have been conducted. Yet, research is still insufficient on the experience of civil participation education as practical activity. First of all, it is difficult to find research that discuss how the purpose, subjects, contents and methods of civil participation education can be realized. Based on the awareness of the this problem, the purpose of this study is to identify the characteristics and difficulties in the process of structuring the philosophy of civil participation education into educational programs through the cases of civil participation education program.

This study investigated the development process of an education program called <Citizen School>, which is a collaborative case study between A District Office and B University in Seoul. Research questions are as follows. First, how is the principle of civil participation education structured in the planning process of civil participation education program? Second, what are the traits of the process in which the specific educational activities of the civil participation education program are designed? Third, what are the difficulties in developing a civil participation education program?

The <Citizen School> program was developed from a request from A District Office to B University for an education program that aims for 'Local Democracy'. At the planning stage, philosophical foundations of civil participation education and operation principles of the <Citizen school> program were established. First, developers identified the limits of existing civil education as follows: an individual as a learning unit, unilateral lecture types and a fixed 'citizen image' as an educational goal. In order to

overcome these limits, they established the principle of differentiated civil participation education. The concept of citizen is reconstructed centering on subjectivity, group and participation, and furthermore, the principle of civil participation education is elaborated by reestablishing the relation between learning and democracy.

Whereas differences between various viewpoints of the developers appeared in the process of establishing a specific purpose of the <Citizen School> program, the purpose of the <Citizen School> was agreed upon as 'regional change through experience of local community participation of learners' by focusing on the context of the 'local democracy' that conditions the program. For this purpose, the <Citizen School> program was composed of 'spaces of experience' as follows. First, a democratic rule system was set up to oversee the whole program and to watch out for actions or languages that might undermine democratic values. Second, based on the model of critical civil education, a learning path that emphasizes integration, cyclability, and relationship learning was established. Third, the learners' participation was set as the central axis of the education program, making the role of the educator to be defined as 'process specialist'.

After the lecturers were introduced based on the role of the process specialist, concrete educational activities of <citizen school> were designed. There are three characteristics in the process. First, the lecturers interpreted the meaning of 'participation' in a multi-layered way and embodied the goal of one's own by transforming the purpose of the program. Second, educational activities are structured as a space to lead learners' participation. Before the beginning of the education activities, the lecturers regarded

mutual trust among the participants as preconditions of the educational activities, and arranged devices form relationships between educators and learners. Lecturers emphasized physical space, emotional comfort, and respect for diversity, and focused on creating an atmosphere where participation can be facilitated. Third, the experience of citizen participation is structured into educational activities. Most educational activities are made up of decision-making processes so that democratic experience can be achieved within the educational program. In an even more active way, educational activities that deviate from the classroom and require direct confrontation with the neighbors of the community were also designed to break the boundaries between daily-world and educational programs.

The process of designing civil participation education programs was constantly dynamic rather than being accomplished by linear steps. In the course of the dynamics, the following difficulties appeared. First, the dilemma of learner composition emerged. In <Citizen School>, 'learners' participation' was set as the central axis of the program. Thus, the composition of learners became more important issue than other programs. However, due to realistic conditions, heterogeneous learner composition was inevitable and the direction of the education program was shaken in reflecting the various needs and characteristics of the learners into the program plan. The second difficulty was the tension between 'citizen participation' and 'education program'. Citizen participation refers to community participation in the living world, but an educational program has a fundamental limitation in that it is a planned curriculum based on constrained space-time and a virtual space that provides structured experience. Lastly, There were different expectations among developers,

local governments and instructors about the outcome of the civil participation education program. This is due to the fact that it is difficult to identify changes in individual and local level through the civil participation education program within a short period of time.

This study sought to capture the unique characteristics and difficulties of developing a civil participation education program by closely describing the process of structuring the <Citizen School> program. The <Citizen School> program, which was developed through long-term planning process, was an experimental case, which was a process of reorganizing the principle of civil education. However, in the process, difficulties arose that could not be solved by the internal logic of the education program itself. Therefore, this study sought to find the possibility of overcoming these difficulties by proposing a 'social platform' which can help construct long-term principles of civil education and connect those principles to individual programs.

Although it is indeed difficult to confirm the development of the <Citizen School> program as a civil participation education program in general, it is for sure that the boundary between the civil education in liberal democracy and the civil participation education program is clearly defined through the program. Therefore, this study will provide theoretical foundations for the development of civil participation education programs in the field of practice in the future, and it will serve as a cornerstone to present the direction of the civil education discourse ahead.

Keywords : civil participation education, participatory democracy, local democracy, development of education program, active citizenship

Student Number : 2015-21569